

**Petteri Hansen**

**Opettajankoulutuksen hankeohjauksen  
mahdollisuudet ja rajat**

**Kahden politiikkalähtöisen kehittämishankkeen  
järjestelmäteoreettinen analyysi**

Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston salissa 302 (Athena), Silta-  
vuorenpenger 3a, perjantaina 27. toukokuuta 2016 klo 12.

Helsinki 2016

**Esitarkastajat**

Professori Heikki Silvennoinen, Turun yliopisto

Dosentti Seppo Raiski, Tampereen yliopisto

**Kustos**

Professori Jukka Rantala, Helsingin yliopisto

**Ohjaajat**

Professori Jukka Rantala, Helsingin yliopisto

Dosentti Kari Kantasalmi, Helsingin yliopisto

Professori emerita Sirkka Ahonen, Helsingin yliopisto

**Vastaväittäjä**

Professori emeritus Risto Eräsaari, Helsingin yliopisto

**Kannen kuva**

Mirkka Hietanen

ISBN 978-951-51-2097-7 (nid.)

ISBN 978-951-51-2098-4 (pdf)

ISSN 1799-2508

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

2016

**Petteri Hansen**

## **Opettajankoulutuksen hankeohjauksen mahdollisuudet ja rajat**

Kahden politiikkalähtöisen kehittämishankkeen järjestelmäteoreettinen analyysi

---

### **Tiivistelmä**

Koulutusjärjestelmän poliittisen ohjauksen painopiste on 30 vuodessa siirtynyt vähitellen valtiojohtoisesta valvonnasta erilaisten hankeverkostojen kautta organisoituun kehittämis- ja arviointipolitiikkaan. Myös suomalaisen opettajankoulutuksen yhdeksi ohjausmuodoksi näyttäisivät yleistyneen ministeriöiden rahoittamat ja hallitusohjelmiin perustuvat kehittämishankkeet. Hankkeiden paljoudesta huolimatta opettajankoulutuksen kehittämishankkeita on tutkittu vain vähän.

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa kahta hallitusohjelmaan perustuvaa kehittämishanketta tarkastelemalla tutkin opettajankoulutuksen hankemuotoisen ohjauksen mahdollisuuksia ja rajoja. Tarkastelemani hankkeet ovat Matti Vanhasen ensimmäisen hallituksen (2003–2007) kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaan liittynyt Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke sekä Vanhasen toisen hallituksen (2007–2010) hallitusohjelmaan kirjattu Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa -hanke.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu Niklas Luhmannin järjestelmäteoriaan pohjautuvan organisaatiotutkimuksen perustalle. Tutkimusilmiöni hahmottamisessa olen soveltanut erityisesti tanskalaisen Niels Åkerstøm-Andersenin kehittämää käsitteistöä ja tutkimusmetodologiaa. Lähestyn hankkeita toisen asteen organisaatioina, jotka eri organisaatioiden välille virittyvinä kytkennän muotoina pyrkivät muuttamaan opettajankoulutusyksiköiden tapaa havainnoida itseään ja ympäristöään.

Tutkimukseni rakenne noudattaa tutkimusongelmieni mukaista kolmijakoa. Aluksi analysoin sitä, miten hankkeita edeltäneet poliittis-hallinnolliset keskustelut, päätökset, selvitykset ja tutkimukset puitteistavat hankkeiden tavoitteenasettelua ja organisoitumista. Tämän jälkeen kuvaan sitä, miten hankkeet muodostavat organisaatioiden välisiä yhteistyömuotoja ja pyrkivät uudelleen jäsentämään opettajankoulutusorganisaatioiden opetus- ja tutkimusohjelmia. Samalla havaintoni kohteena on se, miten kehittämishankkeet tulevat havaituiksi perusorganisaatioissa. Analyysini lopuksi tarkastelen hankemuotoisen ohjauksen mahdollisuuksia ja rajoja.

Tutkimustuloksenani esitän, että etukäteen asetettujen tavoitteiden realisoinnin sijaan opettajankoulutuksen kehittämishankkeet näyttäisivät palvelevan pikem-

minkin koulutukseen kohdistuvien muuttuvien odotteiden vakauttamista. Hankkeet toisen asteen organisaatioina pyrkivät kartoittamaan organisaatioiden välisiä yhteistyömahdollisuuksia ja tekemään näkyviksi opettajankoulutuksen muutoksen ehtoja ja rajoja. Samalla hankkeet tarjoavat temporaalisuutensa kautta eri organisaatioille keinon osoittaa omaa reaktiokykyään erilaisille yleisöille. Tarkastellessani hankkeilla voidaan tunnistaa myös erityinen diagnostinen, muistuttava ja tunnustuksellinen rooli sen suuntaiselle yhteiskuntatieteelliselle ainekselle, jonka asema psykologisiin ja didaktisiin sisältöihin verrattuna on ollut opettajankoulutuksessa marginaalinen.

Opettajankoulutuksen kehittämishankkeisiin liittyy ohjauksen muotona kuitenkin vakavasti otettavia ongelmia. Ensinnäkin hankeohjaus näyttäisi siirtävän poliittisia ja hallinnollisia tehtäviä tilapäisorganisaatioille, jonka seurauksena hankkeiden kautta havaittavaksi tulevat ohjauksen mahdollisuudet ja rajat katoavat näkyvistä varsin pian hankkeiden päättyttyä. Lisäksi hankkeet näyttäisivät hämärtävän eri osapuolten vastuualueiden sekä tieteellisen, taloudellisen ja kasvatuksellisen tiedon käyttöalueiden rajoja.

---

*Avainsanat:* opettajankoulutus, hankeohjaus, hallitusohjelmat, järjestelmäteoria

**Petteri Hansen**

**The Opportunities and limits of project-based steering in teacher education:**  
a system theoretical analysis of two developing projects based on government  
programmes

---

**Abstract**

Over the past 30 years, the political steering of the Finnish education system has gradually shifted from being under the direct supervision of the state to adopting a development and evaluation policy based on networks and projects. Development projects, often funded by ministries, and based on governmental programmes, have also become a more common form of steering in the Finnish teacher education system. Despite the growing number of projects, however, relatively few studies have been conducted on development projects in teacher education.

In this case study, I examine the opportunities and limits of project-based steering in the light of two development projects based on a Finnish governmental programmes. The projects selected for this study are: 1) the ‘Promoting Active Citizenship in Teacher Education’ project and 2) the ‘Gender Awareness in Teacher Education’ project. These projects have been selected due to their similar focus. The first project is based on the ‘Civic Activity Policy Programme’ implemented by the Finnish Government formed during Prime Minister Matti Vanhanen’s first term of office (2004–2007) and the second project is based on the ‘Programme on Gender Equality’ (2007–2010), implemented during his second term.

The theoretical framework of my research is grounded in Niklas Luhmann’s systems theory and especially in its application within organisational research. In order to characterise the research problem, I have applied the concepts and research methodology particularly developed by Niels Åkerstøm-Andersen. I describe projects as second-order organisations, which are placed in the overlapping area of various ‘function’ and ‘organisation’ systems and the purpose of which is to change the ways that organisations related to teacher education regard themselves and their environment.

This research is organised in line with a trivector division of research problems, as follows: firstly, I analyse the ways in which the political and administrative decisions made during the previous parliaments, as well as the related reports and research, frame the goalsetting activities of an emerging project; secondly, I describe the ways in which the projects generate different forms of co-operation between various organisations and, moreover, the ways in which the projects strive

to restructure requirements for university degree and research programmes in teacher education. In addition, I simultaneously focus on the ways in which organisations frame the projects. Finally, I examine the opportunities and limits of project-based steering in teacher education.

As the main conclusion, I argue that, instead of the realisation of predefined objectives, teacher development projects appear to respond to changing expectations. Projects as second-order organisations are constantly seeking opportunities for inter-organisational collaboration and they also render the opportunities and limits for change in teacher education more visible. Indeed, owing to the temporary nature of projects, organisations are able to use them as a means of demonstrating their responsiveness to different audiences. The projects examined in this study can also be said to play a diagnostic, cautionary, and confessional role for social education, the status of which inside teacher education has, in contrast to its psychological and didactical contents, been somewhat marginalised.

Nevertheless, as a form of political steering, development projects within teacher education are associated with several serious problems with them. First and foremost, project-based steering transfers some political and administrative services to temporary organisations and, in doing so, the opportunities and limits for steering are only observable insofar as the project(s) in question continues to exist. Furthermore, projects can be seen to blur the role definition of various actors, as well as the delineations between the areas in which scientific, economic, and educational data is applied.

---

**Keywords:** teacher education, project-based steering, government programmes, systems theory

# Lukijalle

Kaikessa monimutkaisuudessaan kaiken tutkimisen haaste lieenee yksinkertaisuudessaan se, että jostakin on lähdettävä liikkeelle ja johonkin on lopetettava. Tämän tutkimuksen alkupiste sijaitsee kutakuinkin kymmenen vuoden takana. Jo hieman ennen valmistumistani syksyllä 2005 olin vierailut muutamaa otteeseen professori Jukka Rantalan historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen jatko-opintoryhmässä. Jukan tapa kantaa vastuuta ohjaajana ja kannustaa opiskelijoitaan itsenäiseen ajatteluun sai minut lopulta hakeutumaan hänen ryhmäänsä jatko-opiskelijaksi. Jo loppusyksystä 2005 löysin itseni tutkimusavustajana toisen ohjaajani professori Sirkka Ahosen käynnistämästä ja myöhemmin Jukan koordinoimasta Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeesta.

Kirjoittaessani kolmivuotisen hankkeen loppuraporttia vuonna 2006 törmäsin kuvausta koskevaan dilemmaan. Tulisiko minun kuvata hanketta tavalla, joka edistäisi hankkeelle asetettuja tavoitteita myös tulevaisuudessa, vai tulisiko hankkeesta kirjoittaa siten kuin haastattelemani osallistujat sitä havainnoivat: tarpeellisenä ja tervetulleena teimana, mutta silti mahdottomalta näyttäytyvänä haasteena ja hankkeiden kyllästäjän kehittämiskulttuurin ajankuvana? Lopputuloksena syntyi hankeraportti, jossa tasapainoilin näiden kahden näkökulman välillä. Oli kuitenkin selvää, ettei raporttimuoto täyttänyt väitöskirjalta edellytetyjä tieteellisen esityksen kriteereitä. Hankkeen päätyttyä, aloin apurahatutkijana hahmotella, miten hanketta voisi lähestyä tutkimuksellisesti osana laajempaa yhteiskunnallista ilmiötä. Suomalaisen sosiologian piirissä oli samoihin aikoihin julkaistu muutamia kiinnostavia tutkimuksia kehittämishankkeista ilmiöinä. Näiden tutkimusten lukemisesta sain virikkeitä myös omiin silloisiin tutkimusaihioihini. Kiitän Suomen Kulttuurirahastoa sekä Oskar Öflunds Stiftelseä tämän välivaiheen rahoittamisesta.

Vuonna 2007 olin ajautunut hallinnollisiin tehtäviin Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitokselle. Osana opetussuunnitelmien kehittämiseen liittyviä työtehtäviäni tutustuin esimerkiksi monikulttuurisuuskasvatusta ja tasa-arvotietoisuutta opettajankoulutuksessa edistävien hankkeiden teemoihin. Vaikka olin innostunut näistä uusista, silloisiin hallitusohjelmiinkin liittyneistä teemoista, olin samalla hieman hämmentynyt siitä, että vielä muutamaa vuotta aimmin maakuntiin lähettämäni kansalaisvaikuttamishankkeen tutkimusjulkaisuja ilmestyi nyt kirjastojen poistohyllyille.

Osallistuessani jatko-opiskelijana Turussa syksyllä 2008 järjestetyille kasvatustieteiden päiville satuin kuulemaan dosentti Kari Kantasalmen esityksen, joka pohjautui Niklas Luhmannin järjestelmäteoriaan. Muutamaa viikkoa myöhemmin kävin kysymässä Karin näkemystä Luhmannin teorian soveltuvuudesta oman,

vielä jäsentymättömän tutkimusongelmani kuvaukseen. Samalla tiedustelin hänen mahdollisuuksia lähteä ohjaajakseni, mihin Kari ilokseni suostui.

Luhmann-innustus vei lopulta ajatteluni uusille urille. Keväällä 2009 sain kolmeksi vuodeksi paikan Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tohtorikoulutettavana. Näihin kolmeen vuoteen mahtui opettavaisia keskusteluita niin laitoksen seinien sisäpuolella, kotimaisissa seminaareissa kuin kansainvälisissä tutkimuskonfrensseissa ja opintomatkoilla. Haluan kiittää tässä yhteydessä Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitosta sen tarjoamista työskentelypuitteista sekä väitöksen viimeistelyn tukemisesta. Kiitän myös Helsingin yliopiston käytätymistieteellistä tiedekuntaa väitöskirjalletyölleni myönnetystä viimeistelyrahasta.

Jo ennestään pitkäksi venähtänyt projektini seisahtui isäni Hansin menehdyttyä äkillisesti vuonna 2013. Lähipiirini ja ohjaajieni tukemana tutkimusprosessi käynnistyi vähitellen uudelleen muiden töiden sivussa. Erityisen suuret kiitokset ohjaajilleni Jukka Rantalalle, Sirkka Ahoselle ja Kari Kantasalmelle kaikesta kärsivällisyydestänne tutkimusprojektini eri vaiheissa. Ohjaajien ohella haluan kiittää Jari Salmista, Janne Säänttiä ja koko historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimusryhmää vuosia kestäneestä tuesta. KUPOLI-tutkimusryhmää haluan kiittää työtäni koskevista kommentteista, työskentelypuitteista ja rohkaisevasta kannustuksesta väitökseni viime metreillä.

Olen saanut tutkimusmatkani varrella kullanarvoisia neuvoja monelta suunnalta. Esitarkastajiani Seppo Raiskia ja Heikki Silvennoista haluan kiittää työtäni koskevista lukuisista hyvistä parannusehdotuksista. Kiitän professori Elina Lahelmaa ja Pirkko Hynnistä TASUKO-hanketta koskeneista tarpeellisista huomioista. I would like to thank Professor Raf Vanderstraeten from University of Gent and also Associate Professor Tina Bering Keidin and Research Assistant Rune Thstrup from University of Aarhus for our conversations regarding my dissertation. Mikko Virtaselle kiitos yhteisistä Luhmann-keskusteluistamme.

Kiitän Tuomas Juntusta työni kieliasun parantamisesta. A warm thank also to you Michael Edney-Dutton for checking the language of the abstract. Lisäksi kiitän lähisukulaisia sekä lukuisia ystäviäni avusta ja henkisestä tuesta. Tässä kohdin erityiskiitos Mirkalle, Timolle, Jussille, Laurille, Jarille ja Böstille. Äitiäni Tiinaa kiitän rohkaisusta opiskeluun ja tuesta vaikeina aikoina. Viimeisenä haluan kiittää vaimoani Nitaa. Ilman sinun tukeasi en olisi koskaan jaksanut saattaa tätä projektia loppuun asti.

Holmenkollenilla, Mikael Agricolan ja suomen kielen päivänä 9.4.2016  
Petteri Hansen



# Sisältö

LUKIJALLE .....	7
JOHDANNOKSI: HANKKEISTUNUT OPETTAJANKOULUTUS .....	13
1 TUTKIMUSKOHTIEN KUVAUKSEN LÄHTÖKOHTIA .....	16
1.1 Niklas Luhmann ja yhteiskunnan kommunikaatiojärjestelmät .....	16
1.2 Yliopisto ja opettajankoulutus organisaatio-käsitteen näkökulmasta.....	21
1.3 Kehittämishankkeet organisaationaalisina kytkeinä ja ohjauspyrkimyksinä .....	26
2 TUTKIMUSKYSYMYKSET, METODOLOGISET SITOUKSET JA TUTKIMUSAIKAVUUDEN VALINTA.....	34
2.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	34
2.2 Diskursiiviset analyysistrategiat toisen asteen havainnointina.....	34
2.3 Aineiston valinta ja käsittely .....	38
3 KANSALAISVAIKUTTAMINEN OPETTAJANKOULUTUKSESSA -HANKE (2004–2006) .....	43
3.1 Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma suoraan ja edustuksellista demokratiaa yhdistelevänä demokratiapolitiikkana .....	45
3.1.1 Lähtökohtia 1990-luvun demokratiapolitiikalle: Kansainvälistyminen, osallisuus ja julkispuolueiden tuotannon muutos ...	45
3.1.2 Edustuksellisen demokratian kriisi 1990-luvun eduskuntakeskusteluissa.....	47
3.1.3 Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma osana poikkivaltuutettujen ohjelmajohtamisen mallia .....	53
3.2 Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen organisointi.....	57
3.2.1 Politiikkaohjelmasta valtakunnalliseksi opettajankoulutushankkeeksi .....	57
3.2.2 Tutkintovaatimustyö ja paikalliset mallit hankkeen pedagogisena käännöstehtävänä .....	66
3.2.3 Kansalaisvaikuttamisen tutkimus opettajankoulutuksen, kansalaiskasvatuksen ja malliohjaajien haastajana .....	69
3.3 Kansalaisvaikuttamishankkeen ohjausmekanismat ja -tulokset .....	73

3.3.1 Käsitteellistä haltuunottoa oppilaitosdemokratian ja malliopettajuuden rajapinnoilla .....	73
3.3.2 Hanke yliopiston ja opettajankoulutuksen suoriteodotusten ristipaineessa.....	79
3.3.3 Kansalaisvaikuttamishanke ja organisaatioyhteistyö.....	85
<b>4 TASA-ARVO- JA SUKUPUOLITIEETOISUUS</b>	
<b>OPETTAJANKOULUTUKSESSA -HANKE, TASUKO (2008–2011) .....</b>	<b>91</b>
4.1 Opettajankoulutus koulutuksellisen tasa-arvotyön välineenä ja kohteena.....	91
4.1.1 Koulutuksellisen tasa-arvotyön lähihistoriaa.....	91
4.1.2 Tasa-arvoa opettajankoulutukseen: Yhteisseminaareja, kansainvälisiä malleja ja suosituksia .....	96
4.1.3 Tasa-arvotietoinen koulutus osaksi hallitusohjelmien valtavirtaistamisstrategiaa .....	100
4.2 TASUKO-hankkeen organisoituminen .....	103
4.2.1 Osapuolten väliset tunnustelut ja suunnittelujakso .....	103
4.2.2 TASUKO-hanke tutkimustiedon kartoittajana, tuottajana ja jakajana.....	108
4.2.3 Avauksia yliopistollisen opettajankoulutuksen opetussisältöjen muuttamiseksi.....	113
4.3 TASUKO-hanke ja opettajankoulutuksen ohjauksen käännöshaasteet .....	118
4.3.1 Hanke työmarkkinapolitiikan ja sukupuolitietoisen pedagogiikan rajankäyntinä .....	118
4.3.2 Hankeyhteistyö ja sen esteet: Ylitavoitteellisuus, ajanpuute ja ulkoaohjautuvuus.....	124
4.3.3 Integroitua vai erillistä sisältöä? Sukupuolitietoisuuden tarkastelun paikat opettajien peruskoulutuksessa .....	130
<b>5 YHTEENVETO .....</b>	<b>137</b>
5.1 Kehittämishankkeen synty: Taustakeskustelusta kehittämishankkeeksi .....	137
5.2 Hanke organisaatioiden välisenä yhteistyönä ja käännöskytkentänä .....	140
5.3 Opettajankoulutuksen hankeohjauksen mahdollisuudet ja rajat .....	144

6 POHDINTA.....	149
6.1 Kokoava pohdinta – hankemuotoinen ohjaus opettajankoulutuksen kehittämisen lupauskoneistona.....	149
6.2 Pohdintaa järjestelmäteoreettisen hankekuvauksen eduista ja haasteista .....	155
AINEISTO .....	158
KIRJALLISUUS.....	167
LIITTEET .....	184



## Johdannoksi: Hankkeistunut opettajankoulutus

Suomalaisen opettajankoulutuksen yhdeksi kehittämismuodoksi näyttäisivät etenkin 1990-luvulta lähtien yleistyneen erilaiset ministeriö- ja EU-rahoitteiset hankkeet. Hankkeiden kautta opettajankoulutuksessa on pyritty edistämään lukuisia asioita kuten teknologiakasvatusta, ympäristökasvatusta, kansainvälisyyskasvatusta, monikulttuurisuuskasvatusta, kansalaisvaikuttamista, yrittäjyyskasvatusta sekä tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta. Tästä huolimatta kehittämishankkeita on opettajankoulutuksen parissa tutkittu vain vähän ja lähinnä siitä näkökulmasta, miten hankkeet ovat onnistuneet saavuttamaan niille ennalta asetetut päämäärät. (Hansen 2010.)

Kehittämistyön hankkeistumista laajemmassa yhteiskunnallisessa viitekehyksessä tarkastaleva sosiologinen tutkimuskirjallisuus näyttäisi osoittavan useita kehittämishankkeisiin liittyviä ongelma-alueita. Tilapäisten hankkeiden on nähty toimivan paradoksaalisesti kehittämistoiminnan lukitsijana ja edistävän joskus jopa tavoitteiden vastaisia päämääriä. (Brunila 2009a; Hakala, Nieminen, Kaukonen & Ylijoki 2003; Seppänen-Järvelä 2004; Sjöblom 2006; Sulkunen 2006.) Onkin merkillistä, ettei opettajankoulutuksen tapauksessa näihin seikkoihin ole aiemmissa tutkimuksissa juurikaan kiinnitetty huomiota. Yksi syy hankkeiden ongelmista vaikenemiseen saattaa olla hankkeiden kuvauksen problematiikassa. Koska asiaintilojen kuvauksen ajatellaan vaikuttavan tuleviin mahdollisuuksiin, hankkeilla on taipumus kuvata toimintaansa menestystarinan muodossa. Hankkeiden ongelmista raportoimisen pelätään häiritsevän eri tahojen välistä luottamusta ja myönteisten odotusten virtaa ja siten vaarantavan esimerkiksi tulevia yhteistyö- ja rahoitusmahdollisuuksia. (Hansen 2010, 125–126.)

Riippumatta siitä, miten hankkeet kuvaavat itseään, tulisi kehittämistä ja kehittämishankkeita koskevien tutkimuksellisten tarkasteluiden tehdä näkyviksi hankemuotoisen kehittämisen rajoja (ks. Kankare 2006, 136). Tässä tutkimuksessa opettajankoulutukseen kohdistuvia kehittämishankkeita tarkastellaan järjestelmäteoreettisesti poliittisen ohjauksen näkökulmasta (Luhmann 1997). Tutkimukseni tehtävänä on kuvata, miten hankkeet syntyvät, minkälaisia odotuksia ne välittävät ja minkälaisia mahdollisuuksia ja rajoja opettajankoulutuksen hankemuotoiseen kehittämiseen liittyy.

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa kahta kehittämishanketta tarkastelemalla kuvaan hankkeiden kommunikatiivisia tehtäviä laajemmassa yhteiskunnallisessa viitekehyksessä (Eräsaari 2007; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10). Vaikka tarkasteleman hankkeet ovat erillistapauksia, voidaan tapauksia vertailemalla tehdä näkyviksi opettajankoulutuksen hankeohjauksen yleispiirteitä. Kyse

on näin kahdessa erillisessä kontekstissa aktualisoituvan, mutta ilmiöllisesti yhtenevien tapausten analyysistä (ks. esim. Kurunmäki 2007; Leino 2007). Tutkimukseni hankkeet ovat Matti Vanhasen ensimmäisen hallituksen (2003–2007) kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaan liittynyt Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke sekä Vanhasen toisen hallituksen (2007–2010) hallitusohjelmaan kirjattu Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa -hanke.

Olen valinnut nämä hankkeet niiden yhteneväisten lähtökohtien ja yhteiskuntapoliittisen relevanssin takia. Molemmat tarkasteleman hankkeet ovat kirjattu hallitusohjelmiin, ja niiden kesto on näin sidottu hallituskausiin. Näin niiden yhteys yksittäisiin poliittisiin ohjelmiin on selvempi kuin vaikkapa vuosina 1996–2002 toteutetussa matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen kehittämishankkeessa LUMA:ssa (Aroluoma 2001; vrt. Hansen 2010, 122). Molemmat tarkasteleman hankkeet edustavat myös sisällöllisesti sen suuntaista yhteiskuntatiedollista ainesta, jonka osuutta suomalaisessa opettajankoulutuksessa on tutkimuksissa ja selvityksissä pitkään pidetty riittämättömänä (Jussila & Saari 1999; Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014; Sitomaniemi-San 2015; Välijärvi 2000).

Tarkastelemieni hankkeiden taustoissa on tunnistettavissa niin yhtäläisiä juonteita kuin eriäviä kehityskulkuja. Sekä tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus että kansalaisvaikuttaminen kytkeytyvät koulutuspoliittisina teemoina osaksi 1960- ja 1970-luvun taitteen yhteiskuntapoliittista muutosta. Sukupuolten välisen koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta tämä muutos merkitsi koulutuksessa ja kasvatuksessa tuotettavien sukupuoliroolien kritiikkiä. Samalla myös opettajankoulutuksesta muotoutui koulutusta koskevan tasa-arvopolitiikan kohde, mitä se on ollut viimeiset 40 vuotta aina näihin päiviin saakka. Monien tutkimusten mukaan opettajankoulutus näyttäisi olevan kuitenkin varsin immuuni siihen kohdistuville tasa-arvotoimille. (Ks. Lahelma 2006; Weiner 2000.)

1960- ja 1970-luku merkitsivät murrosten aikaa myös kansalaisten poliittisesta osallisuudesta käydyssä keskustelussa (Brunczel 2010, 151). Demokratisaation vaatimukset näkyivät monissa länsimaissa niin hallinnon paikallistamispyrkimyksinä, työpaikkademokratiana kuin myös oppilaitostasolla opiskelijademokratian nousuna. 1960-luvun demokratialiikkeen ja opiskelijademokratian hiipumista on jälkeenpäin selitetty monesta suunnasta. Osa tutkijoista on tarkastellut poliittisen kiinnostuksen vähentymistä sukupolvi-ilmiönä, jossa yksilöllisyys ja talouden ylivalta on murentanut uskoa politiikkaan ja kollektiiviseen vaikuttamiseen (Ahonen 2006, 251; van den Berg 2007; Harinen 2000). Jotkut tutkijat ovat puolestaan kiinnittäneet huomiota niihin kouluviranomaisten toimenpiteisiin, joilla kouludemokratiaa nuorten poliittisena pelitilana kavennettiin 1970-luvulla (Okkonen 2012; Suutarinen 2006a, 67; Suutarinen 2008).

2000-luvun taitteessa poliittiset päättäjät alkoivat kuitenkin kiinnittää huomiota radikaalisti laskeneisiin äänestysprosentteihin. Osa virkamiehistä puhui jopa poliittisen sosiaalistumisen kansallisesta häiriötilasta (Niemelä 2005; ks. Hansen ja Rantala 2007, 147). Pääministeri Matti Vanhasen I hallitusohjelmaan (2003–2007) sisällytetyn kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman päätavoitteeksi asetettiin äänestysprosenttien nosto Euroopan maiden kärkeen. Yhdeksi demokratian kehittämisen välineeksi politiikkaohjelmassa asetettiin demokratiakasvatus. Politiikkaohjelman strategia-asiakirjassa tavoitteeksi asetettiin kansalaisvaikuttamisen sisällyttäminen osaksi kaikkea opettajankoulutusta. (VN 2003c.)

Yleisesti tarkasteltuna tutkimusilmiossani näyttäisi olevan kyse koulukasvatukseen kohdistuvista moninaisista odotuksista, joihin vastauksena tarjotaan opettajankoulutuksen kehittämishankkeita. Koulutuksen kehittämisen ohella hankkeet ovat myös politiikkaa. Tasa-arvoa, sukupuolta ja demokratiaa koskevassa kehittämispuheessa samat sanat saavat usein erilaisia merkityksiä (esim. Brunila 2009a, 9; Lahelma 1987, 4; Lappalainen 2006), joilla on usein yhteys erilaisiin yhteiskuntapoliittisiin ohjelmiin ja näkökulmiin (esim. Kalalahti ja Varjo 2012; Laiho 2013).

Tutkimukseni ensimmäisessä luvussa kuvaan tutkimuskohdettani Niklas Luhmannin järjestelmäteoreettisen käsitteistön avulla. Toisessa luvussa muotoilen tutkimuskysymykseni, esittelen analyysimenetelmäni ja perustelen aineiston valintaani. Kolmannessa ja neljännessä luvussa keskityn tutkimieni hankkeiden analyysiin ja kuvaan hankkeita omina, ajallisesti ja paikallisesti määrittyneinä tapahtumaketjuinaan. Viidennessä luvussa esitän johtopäätökset, ja kuudennessa luvussa pohdin tuloksia suhteessa laajempaan hanke- ja opettajankoulutuksen kehittämiskeskusteluun.

# 1 Tutkimuskohteen kuvauksen lähtökohtia

Kuten Risto Eräsaari (2013, 21–22) asian esittää, ilmiöt muokkaavat ymmärrystämme maailmasta ja muuttavat maailman rakenteiden suhteita. Ilmiöt eivät kuitenkaan synny ymmärryksemme ulkopuolella, vaan ilmiöiden kuvaus edellyttää viittauksia ja rajauksia jo olemassa olevien merkitystapojen välillä (mt.). Tämän tutkimuksen kohdeilmiona ovat sellaiset opettajankoulutuksen ohjauspyrkimykset, jotka ovat tavoitteiltaan sidottuja poliittisiin ohjelmiin ja jotka operationalisoituessaan saavat tilapäisen kehittämishankkeen muodon. Olen valinnut kohdeilmioni kuvauksen välineeksi saksalaisen sosiologi Niklas Luhmannin (1927–1998) järjestelmäteorian. Esittelen Luhmannin teoriaa ja sen tärkeimpiä käsitteitä tiivistetysti alaluvussa 1.1.

Luvuissa 1.2 ja 1.3 kuvaan opettajankoulutusta ja siihen kohdistuvia kehittämishankkeita systeemiteoreettisin käsittein. Varsinaisen teorialuvun sijaan kyse on pikemminkin tutkimuskohteen muotoanalyysistä. Ensimmäisen luvun tavoitteena on jäsentää tutkimuskohdettani myöhemmin luvussa 2.1 esitettäviä tutkimuskysymyksiä varten sekä rakentaa keskustelua järjestelmäteoreettisen organisaatiotutkimuksen, opettajankoulutuksen tutkimuksen ja hankkeisiin aiemmin kohdistuneen hallinnantutkimuksen välille. Olen ammentanut järjestelmäteoreettista käsitteistöä erityisesti tanskalaisten organisaatiotutkijoiden teksteistä. Vaikka kyseisen koulukunnan tapa soveltaa Luhmannin teoriaa on omalaatuinen (ks. Virtanen 2013, 84), tarjoaa se mielestäni hyvän rajapinnan hallinnan tutkimuksen parissa tehdyn hanketutkimuksen suuntaan.

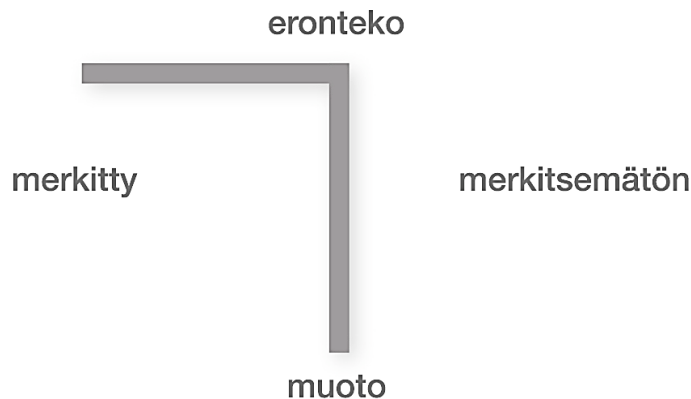
## 1.1 Niklas Luhmann ja yhteiskunnan kommunikaatiojärjestelmät

Yhteiskunnan käsitettä käytetään niin arki- kuin tutkimuskielessä melko löyhästi viittaamaan sekä ihmisten muodostamiin yhteisöihin että inhimillisen elämän eri areenoihin. Niklas Luhmannin yhteiskuntateoriassa yhteiskunta itsessään merkitsee kaiken kokoavaa sosiaalista järjestelmää, joka muodostuu vain ja ainoastaan kommunikaatiosta. Kommunikaatiossa on kyse omalakisesta ja itseensäviittavasta prosessista, joka koostuu informaation valinnan, välittämisen ja ymmärtämisen syklisestä kytketymisestä. Informaatio ei ole informaatiota itsessään, vaan kommunikaation onnistuminen edellyttää sosiaalisesti tuotettuja ja jaettuja merkityksiä. Kommunikaatio siis samanaikaisesti edellyttää ja tuottaa odotusrakenteita. Nämä odotusrakenteet eivät ole olemassa vain aktuaalisesti tässä ja nyt vaan myös kommunikaatiota puitteistavana ja odotuksia suuntaavana potentiaalina. (Kangas 1994, 238–239; Virtanen 2015, 144.)



Pyrkiessään rakentamaan siltaa järjestelmäteorian ja sosiologian yleisen teorian välille Luhmann on lainannut käsitteistöä niin järjestelmäteorian, yhteiskuntateorian, teoreettisen biologian kuin kybernetiikan piiristä. Yksi Luhmannin yleisestä järjestelmäteoriasta omaksumista lähtökohdista on fyysikko-filosofi Heinz von Foersterin jo 1960-luvulla esittämä huomio, että kaaoksesta syntyvä järjestys on luonteeltaan epätodennäköistä ja vaatii siksi tulla selitetyksi. Toisin kun oppisänsä Talcott Parsons, Luhmann ei pyrkinyt selittämään sosiaalista järjestystä normatiivisten välttämättömyyksien tai integrointifunktioiden kautta. Sen sijaan Luhmann lähti ajatuksesta, että sosiaalinen järjestys on *kontingenttia* eli ei välttämättä muttei myöskään mahdotonta (Luhmann 1995a, 106). Luhmannin mukaan järjestys perustuu havainnointiin, joka puolestaan perustuu erontekoihin. Korostaessaan näin havainnoinnin ja erontekojen ensisijaista merkitystä Luhmannin teoria nojaa verrattain radikaaliin konstruktivistiseen epistemologiaan. (Kangas 1995, 217–220, 242; Luhmann 1996; Nassehi 2005, 187.)

Luhmann päätyi teoriassaan matemaatikko George Spencer Brownin ja psykologi Fritz Heiderin tavoin kommunikaation *muodon* ja *mediumin* erotteluun. Muodolla viitataan havainnoinnissa erottuvan merkityn ja merkitsemättömän väliseen ykseyteen (Andersen 2003a, 64). Muodon, merkityn ja merkitsemättömän suhdetta voidaan kuvata logiikassa yleisesti käytettyn kalkyylin avulla seuraavasti:



**Kuvio 1.** Muodon kalkyyli (ks. Andersen 2008, 12).

Mediumeilla Luhmann viittaa puolestaan sellaisiin evolutiivisesti kehittyneisiin kommunikaation välittäjiin, jotka auttavat lisäämään kommunikaation onnistumisen todennäköisyyttä (Luhmann 2004; 241–242). Muodon ja mediumin vastavuoroisuutta voidaan havainnollistaa esimerkiksi kielen ja siihen kuuluvien sanojen kautta. Kieli koostuu sanojen muokatusta kytköksestä, mutta sanat ovat sanoja vain kielelle. (Tække & Paulsen 2010, 3.)

1980-luvulla Luhmann lainasi ajatteluunsa chileläisbiologien Humberto Maturanan ja Francisco Varelan kehittämää *autopoiesiksen* käsitettä. Autopoieettisuudella tarkoitetaan sitä, että järjestelmien kommunikaatio viittaa aina järjestelmään

itseensä ja että järjestelmä tuottaa itsensä omista elementeistään. Sosiaalisten järjestelmien kommunikaatiota ei siis voi kuvata koneen toiminnan tavoin input/output-ajatuksen kautta. Järjestelmä/ympäristö-erottelussa havaittavaksi tuleva ympäristö on sekin järjestelmän itsensä tuottama. Itseensäviittaavuus ja itsensätuottavuus koskee sekä järjestelmien elementtejä, prosesseja ja rajoja sekä järjestelmän ykseyttä itseään. Tästä järjestelmien *operationaalisesta sulkeutumisesta* johtuen ympäristöstä ei voida suoraan tuoda vieraita elementtejä järjestelmään, eikä niistä voida myöskään suoraan viedä elementtejä järjestelmien ulkopuolelle. (Borch 2011, 31; Hernes & Bakken 2003a; 2003b, 1513; Kangas 1995, 238; Luhmann 1992; 2004, 11; 1995a, xviii.)

Ympäristöstä erottautuminen perustuu järjestelmäkohtaisten *koodien* olemassaoloon. Koodilla viitataan havainnoinnin taustalla olevaan suljettuun vastakohtasetelmaan, joka voi saada positiivisen tai negatiivisen arvon. Positiivinen on jostain mihin järjestelmä pyrkii, ja negatiivinen on positiivisen toteutumatta jääminen. Koodien rinnalla järjestelmällä on käytössään myös hienosyisempiä rajaustekniikoita, joilla se tekee ympäröivää maailmaa ymmärrettäväksi. Näistä *ohjelmat* määrittävät niitä ehtoja, joiden vallitessa asiointiloille tai tapahtumille on oikein antaa koodin positiivinen tai negatiivinen arvo. (Luhmann 2004, 75, 86, 241–242.)

Luhmannin teoria tarjoaa yhteiskuntateoreettisesti pitkälle jäsennellyn kuvauksen yhteiskunnan eriytymisen muodoista. Varhaisimmat yhteiskunnat ovat Luhmannin mukaan eriytyneet segmentaalisesti esimerkiksi heimojen ja klaanien mukaisiin identtisiin alajärjestelmiin. Toisena eriytymismuotona voidaan tunnistaa stratifoidut yhteiskunnat, joissa ihmisten mahdollisuus osallistua yhteiskunnan kommunikaatioon määräytyy esimerkiksi kasti- ja sääty-yhteiskunnan tavoin syntymäperusteisesti. Modernille yhteiskunnalle ominaiseksi ja samalla kahta edellistä eriytymismuotoa haastavaksi eriytymismuodoksi Luhmann nimeää tehtävänmukaisen eli funktionaalisen eriytymisen. (Andersen 2003b, 154; Kangas 1994, 247.)

Tehtävänmukaisesti eriytynyt yhteiskunta tekee itsensä ymmärrettäväksi toisistaan eriytyneiden osajärjestelmiensä kuten tieteen, lain, taiteen, politiikan, kasvatuksen ja talouden kautta. Kukin funktiojärjestelmä havainnoi maailmaa järjestelmälle ominaisen koodin kautta. Esimerkiksi tiede järjestelmänä havainnoi maailmaa tosi/ei-tosi-erottelun kautta, talous puolestaan maksu/ei-maksua -erottelun perusteella. Tehtävänmukaisuudella ei viitata normatiivisessa mielessä osajärjestelmien eriytymisen tarkoituksenmukaisuuteen vaan eriytymisprosessin myötä kullekin järjestelmälle ominaiseksi käyneeseen tapaan muotoilla ongelman ja eri-

laisten ratkaisujen välinen yhteys (Knudsen 2010). Kukin funktiojärjestelmä käsittelee aktualisoituvan maailman tuottamaa epävarmuutta oman *kontingenssikaavansa* mukaisesti<sup>1</sup> (Kantasalmi 2015, 116–117).

Tutkimuskohteeni, opettajankoulutuksen kehittämishankkeet, tekevät itsensä havaittaviksi monien funktiojärjestelmien kautta. Yhtäältä niissä on kyse poliittisissa ohjelmissa muotoilluista ongelmista, tieteellisen tutkimuksen kautta käsiteltävistä ilmiöistä, sekä koulutuksen ja kasvatuksen praksiksessa havaittaviksi tulevista ratkaisumahdollisuuksista. Toisaalta hankkeisiin liittyy resurssien jakamisen myötä myös talouden kommunikaatiota. Olen koostanut tälle tutkimukselle lähtökohtaisesti keskeiset funktiojärjestelmät, mediumit ja koodit taulukkoon 1.

**Taulukko 1.** Funktiojärjestelmät, mediumit ja koodit.

Funktiojärjestelmä	Mediumi	Koodi
Tiede	Tieto	Tosi/epätosi
Politiikka	Valta	Hallitus/oppositio
Kasvatus ja koulutus	Elämäntulkinto	Paremmi/huonommin
Talous	Raha	Maksu/ei maksua

Aiemmista vastaavankaltaisista taulukoinneista poiketen olen nostanut kasvatusjärjestelmän rinnalle sen varjokäsitteen koulutuksen ja korvannut kasvatuksen ja koulutuksen järjestelmien *lapsi*-mediumin *elämäntulkinto*-mediumilla (vrt. Andersen 2003b, 159; Jalava 2013, 110; Jalava & Kangas 2013b, 50). Näin siksi, että jo Luhmann itse havaitsi lapsen riittämättömäksi mediumiksi koko ihmisen elinkaarren kattavan yhteiskunnan kasvatusjärjestelmässä (Qvortrup 2005, 8). Kasvatuksen ja koulutuksen erottaminen sekä elämäntulkinto mediumin käyttö on perusteltua myös siksi, että tutkimuskohteenani olevat opettajankoulutuksen kehittämishankkeet kohdentuvat kasvatettavien sijaan kasvattajien koulutukseen, kasvatustilanteista toki mahdollisesti sivuten.

Vaikka taulukkoon koostamani järjestelmien ajatellaan olevan eriytyneitä, ei se kuitenkaan merkitse sitä, että järjestelmät olisivat eristäytyneitä toisistaan. Päinvastoin, tehtävänmukainen eriytyminen on tehnyt järjestelmät riippuvaisiksi toistensa *suoritteista*. (Luhmann 2004, 83.) Suoritteen käsitteellä Luhmann (1977, 36–39) viittaa asetelmaan, jossa yhden järjestelmän kommunikaatiota sovelletaan toisessa järjestelmässä muotoiltujen ongelmien ratkaisemiseksi. Keskinäisriippuvuutensa vuoksi järjestelmille on kehittynyt keskinäistä organisoitunutta her-

<sup>1</sup> Esimerkiksi kasvatuksen kontingenssikaava on kultivaatio. Tiede taas nojaa epävarmuuden käsittelyssä lisätutkimuksen tarpeeseen (Qvortrup 2005).

kyyttä. Järjestelmien välisen resonoinnin ja irritoinnin ajatellaan tapahtuvan *rakenteellisten kytkösten* kautta (Jalava 2013, 105; Jalava & Kangas 2013b, 50; Luhmann 1992, 1432).

Rakenteellisen kytkennän käsitettä on järjestelmäteoriassa sovellettu varsinkin *organisaatiojärjestelmien* tarkastelussa. Organisaatiolla on järjestelmäteoriassa interaktio- ja funktiojärjestelmien ohella oma erityinen rajattu merkityksensä yhtenä vertikaalisesti eriytyneenä sosiaalisten järjestelmien tyyppinä. Siinä missä funktiojärjestelmät erottuvat toisistaan koodiensa kautta, organisaatioiden kommunikatiivinen sulkeutuminen tapahtuu *päätösten* kautta. Päätöksiä tekemällä organisaatioiden on mahdollista vakauttaa toiminnan ja käyttäytymisen muotoja. Päätös on kommunikaation muoto ja mediumi. Päätös on muoto sikäli, että se järjestää uudelleen kommunikaation elementit. Mediumi se puolestaan on siksi, että päätös välittyy aina jonkin symbolisesti yleistyneen mediumin kautta. (Andersen 2003c; 2008, 127–128; Jönnhill 2003; Luhmann 1995a, 2; Nassehi 2005.)

Päätöksenteossa on pohjimmiltaan kyse organisaation itselleen konstruoimasta valintatilanteesta. Päätös sulkee pois osan ennen päätöstä kommunikoitavissa olevista vaihtoehtoista ja vähentää monimutkaisuutta. Päätöksentekoa ohjaavia elementtejä ovat ohjelmat ja strategiat, organisaation rakenne sekä henkilöstön rakenne. Päätöksentekoa ohjaavien elementtien suhde päätöksentekoon on kehämäinen, eli tukeutuessaan päätöksissään aiempiin päätöksiinsä organisaatio tuottaa ohjelmansa ja rakenteensa uudelleen (Andersen 2008, 127–128; Jalava 2013, 102; Seidl 2003, 129.) Päätös edellyttää aina interaktiota eli tilaan ja aikaan sidottua kommunikaation muotoa. Interaktio voi olla päätöksentekoon suoraan sidottua, sitä valmistelevaa tai siitä irrallista, esimerkiksi käytäväpuhetta valmisteleavan kokouksen ja päätösvaltaisen kokouksen välissä (Jalava 2013, 103).

Nassehin (2005) mukaan organisaatioilla on funktiojärjestelmien kommunikaation kannalta kolme erityistä tehtävää. Ensinnäkin organisaatioiden tuottama refleksiivisyys mahdollistaa funktiojärjestelmille kommunikaation toistettavuuden, strukturoitavuuden ja ennakoitavuuden. Vaikka siis esimerkiksi kasvatusta on mahdollista ajatella perheissä tapahtuvana interaktion, ovat kasvatuksen refleksiiviset ja strukturoidut muodot riippuvaisia koulujen ja yliopistojen perustamisesta ja olemassaolosta. Toinen organisaatioiden keskeisistä tehtävistä on rationaalisuuden ylläpito, jolla viitataan niihin tilivelvollisuuden muotoihin, joilla organisaatiot ovat itselleen ja ympäristölleen vastuussa. Juuri tilivelvollisuus tekee mahdolliseksi tarkastella funktiojärjestelmien rakenteita organisaatioiden kautta. (Mt., 187–189.) Jos tutkija on kiinnostunut laista, hän tarkastelee oikeuslaitoksen päätöksiä (Hutter 2001). Jos taas tutkijaa kiinnostaa esimerkiksi talous, hänen on perusteltua kiinnittää huomiota pörssien toimintaan.

Organisaatioiden empiirisessä tarkastelussa tutkijan on kuitenkin syytä pidättäytyä kommunikaation puhtautta koskevista odotuksista. Esimerkiksi yliopistoissa tehtävä tutkimustyö ei palaudu ainoastaan tieteen koodiin, vaan tutkimukseen ja sen eri prosesseihin liittyy monen suuntaista merkityksellistämistä. Kuten

Virtanen (2015, 233–234) toteaa, tutkimusprosessi on sotkuinen tapahtuma, josta laadittu tutkimusraportti on lähinnä siistitty jälkikonstruktio.

Kolmantena organisaatioiden tehtävänä on säädellä kommunikaatioon osallistumisen ehtoja inklusio/eksklusio-erottelun eli osallisuuden ja ulossulkevuuden kautta. Organisaatioissa tällaiset erottelut rakentuvat usein jäsenyyksien, asemien ja roolien kautta. (Nassehi 2005, 187–189.) Esimerkiksi koulut organisaatioina erottelevat kasvatuskommunikaation osoitteita jaottelemalla jäseniään oppilaiksi, opettajiksi, rehtoreiksi, vanhemmiksi, koulunkäyntiavustajiksi ja niin edelleen. Inklusio/eksklusio-erottelua voidaan hyödyntää myös tarkasteltaessa esimerkiksi sitä, kuinka koulutusorganisaatiot kohtaavat vaikkapa tasa-arvon ja vapauden kaltaisia inklusiosemantiikan vaatimuksia (ks. Kantasalmi 2013, 226–227).

Organisaatiolla on käytössään päätöskommunikaatiota ohjaavia sääntöjä ja perusedellytyksiä, joiden avulla se tekee rajoituksia päätettävissä olevista asioista. Yksi keskeinen elementti monimutkaisuuden vähentämisessä on *organisationaalinen muisti*. Jalava (2013, 104) määrittelee organisationaalisen muistin funktionaaliseksi prosessiksi, jossa organisaatio kohtaa aiemmat päätöksentekotilanteensa. Organisaatioiden muistin tärkein ominaisuus on Luhmannin mukaan muistamisen sijaan paradoksaalisesti kyky unohtaa. Organisaatiot muistavat usein vain aiempien päätöksentekotilanteiden tulokset, vaikka päätöksiä edeltävillä käytäväkeskusteluilla ja epävirallisilla yhteydenotoilla voikin olla suuri rooli tulevien päätösten kannalta. (Mt.; Blaschke & Schoeneborn 2006, 101, 109.) Vaikka päätösinteraktioon osallistuneet henkilöt muistaisivat paljonkin päätöksentekoprosessista, organisationaalisen muistin unohdusfunktio asettaa omat rajansa myös sille, missä määrin organisaatiot voivat hyödyntää menneisyyttään oppimistarkoituksessa.

## 1.2 Yliopisto ja opettajankoulutus organisaatio-käsitteen näkökulmasta

Opettajankoulutuksesta puhutaan usein niin arkikielessä kuin juhlapuheissakin järjestelmänä tarkentamatta kuitenkaan sitä, mihin ominaisuuksiin järjestelmämuotoisuudella kulloinkin viitataan. Mikäli järjestelmän käsitettä halutaan käyttää tutkimuksellisessa merkityksessä, tulisi aivan aluksi tehdä tarkennuksia sen suhteen, mitä järjestelmämuotoisuudella opettajankoulutuksen tapauksessa tarkoitetaan. Koska molempia tarkastelemiani kehittämishankkeita koordinoitiin yliopistoyksiköissä, lähdän tarkastelussani liikkeelle kuvaamalla aluksi yliopistoa järjestelmänä. Tämän jälkeen kohdennan tarkasteluni yliopistolliseen opettajankoulutukseen, johon kohdistuu erityisiä suoriteodotuksia tulevien opettajien ja ammatikasvattajien kouluttajana.

Yliopistoa voidaan järjestelmänä lähestyä niin instituution kuin organisaation käsitteen avulla. Instituution käsitettä käyttämällä on mahdollista korostaa sekä yliopiston historiallista kulttuurimerkitystä että tiedon ja opinnollisuuden edistämisen kaltaisia, yliopistoissa vakiintuneita käytänteitä. Instituutioon liittyy tutkimuksellisesti kuitenkin teoreettisen jäsentymättömyyden ongelma, joka heijastuu käsitteen monivitteellisenä ja metaforisena käyttönä. (Kantasalmi 2008, 189–190; Kantasalmi 2013, 230–231.)

Edellisessä luvussa esittelemäni järjestelmäteoreettinen organisaation käsite tarjoaa instituution käsitettä koherentimman työkalun yliopiston ja sen ympäristösuhteiden tutkimukselliseen tarkasteluun. Yliopistoja organisaatioina tarkasteleva tutkimus voi kohdentua vaikkapa siihen, miten yliopistojen tekemät päätökset heijastavat eri funktiojärjestelmien refleksiivisyyden ja rationaalisuuden muotoja (esim. Raiski 2013). Historiallisesti tarkasteltuna yliopistojen tärkein, lakimääritteinenkin tehtävä on ollut vapaan tutkimuksen ja tieteellisen ja taiteellisen sivistyksen edistäminen. Yliopistojen itsehallinnon tehtävänä on ollut suojata tiedettä ja tieteentekijöitä tiedon sensurointipyrkimyksiltä ja pragmaattisilta erityistiedontarpeilta. Lisäksi yliopistojen itsehallinnolla on viitattu myös yksittäisten laitosten autonomiaan yliopiston sisäisessä organisaatorakenteessa. (Delanty 1998, 7; von Humboldt 1990, 60.)

Yliopistojen itsehallinnon merkitystä tiedejärjestelmän autopoiesikselle voidaan jäsentää myös järjestelmä/ympäristö-erottelun kautta, yliopistojen ympäristölleen tuottamien suoritteiden pohjalta. Tästä näkökulmasta yliopistojen tehtävä organisaatioina on hallita päätöksenteon kautta *tieteen annin* perusteella tarjolla olevia resursseja. 1400- ja 1500-luvuilla tieteen anti liittyi esimerkiksi tutkimuksellisen tiedon hyödynnettävyyteen merenkulussa ja sodankäynnissä. Nykyisellään tieteen anti läpäisee elämäämme niin monilla tavoin ja niin monesta suunnasta, että sen tiivistäminen esimerkein on mahdotonta. (Raiski 2013, 187–188.)

Tutkimuksen ohella yliopiston voidaan katsoa olevan kytketty moninaisiin yhteiskunnallisiin odotuksiin myös kasvatuksellisen ja koulutuksellisen tehtävänsä kautta (ks. Luhmann 2004, 154). Yliopistoissa annettava opetus pyrkii pedagogisen kommunikaation välityksellä synnyttämään toivotunlaisia tietoja, taitoja ja asenteita oppijoiden psyykkisissä systeemeissä. Yliopistojen tehtävään korkeinta tieteellistä opetusta antavana tahona on sisältynyt niin tutkijakoulutus kuin esimerkiksi virkamiesten, pappien ja lääkäreiden kouluttaminen. 1900-luvun jälkipuolella yliopistojen myöntämiä tutkintoja on pyritty sitomaan yhä tiukemmin työvoimapolitiikan asettamiin tiedollisiin ja taidollisiin odotuksiin (Välimaa 2004, 46).

Yliopistoa voitaisiinkin luonnehtia tieteen, koulutuksen ja kasvatuksen päällekkäisalueella operoivaksi organisaatioksi (Kantasalmi 2013, 230). Tällaisia eri funktiojärjestelmien päällekkäisalueella operoivia rakennekytkennän muotoja kutsutaan järjestelmäteoriassa myös polyfonisiksi organisaatioiksi. Polyfonisuus

edellyttää organisoitunutta herkkyyttä suhteessa moniin ympäristöihin, mutta samalla myös jatkuvaa tasapainoilua erilaisten kooditusten ja tilivelvollisuuden muotojen välillä. (Andersen 2003b, 160–163, 170–171; myös Raiski 2013, 197–198.)

Organisaation monitavoitteisuutta ja siitä johtuvaa ristivetoa ei tule kuitenkaan pitää ratkaistavana ongelmana: se on yhtä lailla organisaation autonomian ja ole-massaolon elinehto. Näin on ollut myös yliopistoissa, joissa opetus- ja tutkimus-tavoitteiden erisuuntaisuus on asettanut omat rajansa päätöksenteon keskittämi-selle ja ulkoiselle kontrollille. (Virtanen 2015, 196.) Organisaatiot eivät ole myös-kään funktiojärjestelmien lokerikkoja. Pikemminkin ne ovat eri kommunikaation muotoja kytkeviä konstellaatiota, jotka mahdollistavat eriytyneiden yhteiskunta-järjestelmien hetkelliset sulautumiset (ks. Virtanen 2015, 213).

Nyky-yliopistojen tekemien päätöksien ja yliopistojen tuottamien suoritteiden tarkastelussa kiinnostavaksi muuttuvat organisaatiokohtaiset *kontingenssiskeemat* (Kantasalmi 2015, 116–117). Skeemat rajoittavat organisaatioiden päätöskommu-nikaatiossa käytössä olevia mahdollisia mediuumeja ja samalla määrittävät sitä, minkä merkityksen kautta kommunikaatio ja kokemus saavat aktuaalisen muo-tonsa (ks. Luhmann 1993, 17). Yhtenä tällaisena väljänä skeemana voidaan pitää yliopistojen kolmatta tehtävää, jolla viitataan laveasti yliopistojen velvollisuuteen edistää yhteiskuntapoliittisesti johdettuja koulutustavoitteita ja tuottaa sekä yleis-tajuista tiedettä että taloudellisesti hyödynnettävää tutkimusta innovaatiopolitiikan hengessä (Kantasalmi 2015, 118–121; Nieminen 2004, 18–20).

Sittemmin lakisääteiseksi muotoutuneen kolmannen tehtävän rinnalla yliopis-toille on asetettu viime vuosikymmeninä myös uudenlaisia, usein laskentamuotoi-sia velvoitteita todistaa tutkimuksen ja opetuksen tehokkuus erilaisille yleisöille. Yhtenä käännekohtana yliopistojen ympäristösuhteen muutoksessa on pidetty Suomessa vuonna 1986 säädettyä lakia korkeakoululaitoksen kehittämisestä. Laki velvoitti yliopistot tuottamaan vertailukelpoista tietoa tutkimuksen ja opetuksen arviointia sekä yliopistojen keskinäistä kilpailuttamista varten. (Nieminen 2004, 19; Alestalo 1995, 146.) 1990-luvulla yliopiston rahoituspohja muuttui myös siten, että perustutkimuksen sijaan tutkimusrahoitusta pyrittiin suuntaamaan yhä enem-män lyhytaikaisille ja soveltaville tutkimusprojekteille (Hakala ym. 2003). Myö-hemmässä vaiheessa yliopiston ja ministeriön välisissä sopimuksissa käyttöön otettu tulosohjausjärjestelmä satoi yliopistojen rahoitusta myös entistä enemmän valmistuvien opiskelijoiden ja tehtyjen tutkimusten määrään (esim. Treuthardt 2005, 224–226).

Yliopistojen tuottamia suoritteita on alettu tarkastella kaupallistettavina hyö-dykkeinä, ei enää julkishyödykkeidenä. Yliopistojen päätöksentekoa linjaavissa strategioissa painottuvat nykyisin talouden kommunikaatioon viittaavat muotoi-lut, kuten ulkoisen rahoituksen hankkimisen tärkeys, menestyminen kansainväli-

sillä ranking-listoilla sekä julkaisumäärien kasvu. Perustutkinto- ja jatko-opiskelijoita seurataan pikemminkin palveluita kuluttavina asiakkaina kuin akateemisen yhteisön jäseninä. (Kantasalmi 2013, 231–234.)

Yliopistoihin kohdistuneita hyödynnettävyys- ja tehostamispyrkimyksiä on monissa tutkimuksissa käsitelty kriittisesti esimerkiksi McDonald's-yliopiston (Helenius, Hämäläinen & Tuunainen 1996) ja akateemisen kapitalismin (Kouhia & Tammi 2014) kaltaisilla metaforilla. Vaikka talouden koodi ja kontingenssiskeemat näkyvät nyky-yliopistoja koskevissa päätöksissä monin tavoin, järjestelmäteoreettisesti ajateltuna taloudellisen odotteen liittäminen tieteen suoritteeseen edellyttää erityistä rakenneyhteyden tasolla tapahtuvaa muuntajaa (*shifter*), jossa yhden eronteon läsnäolosta näyttäisi seuraavan jotain toisen järjestelmän kooditukselle. (Andersen 2003b, 178–179.) Tällainen muunnos voi olla esimerkiksi koulutuksen välittämien sertifikaattien kytkeminen talouden koodiin (maksu/ei-maksua). Ostettujen tutkintojen ja lukukausimaksujen ympärillä käytävä keskustelu osoittaa kuitenkin, etteivät koulutuksen ja talouden muuntajat aina toimi molempiin suuntiin.

Tarkennettaessa fokus yliopistoista yliopistolliseen opettajankoulutukseen, tasapainottelu eri koodien ja rationaalisuuden muotojen välillä saa omia erityispiirteitään opettajankoulutuksen tiedetaustasta ja opettajan ammattiin valmistavasta tehtävästä. Suomessa opettajankoulutuksen organisoituminen yliopistoihin tapahtui vaiheittain. Rinnakkaiskoulujärjestelmän aikoina kansakoulun opettajat koulutettiin erillisissä opettajanseminaareissa. Tulevat oppikoulun opettajat opiskelivat sen sijaan jo yliopistoissa, joissa kasvatusta ja opetusopilla oli apuaineena oma oppituolinsa. 1970-luvulla, pedagogiikan ja didaktiikan jo jäsentäessä itseään tieteenalana, opettajankoulutusyksiköt, normaalikoulut mukaan luettuina, organisoituivat juuri perustettujen kasvatustieteellisten tiedekuntien alaisuuteen. Hieman onnekaastikin tapahtunut opettajankoulutuksen siirtyminen yliopistoihin sai vetoapua peruskoulu-uudistuksesta, joka loi perusteen tiedeperustaiselle ja valtakunnallisesti yhdenmukaiselle opettajankoulutukselle. (Rinne & Jauhiainen 1988; Simola 2002; Sitomaniemi-San 2015, 22–25; Vuorenperä 2003.)

Yliopistotatuksen on ajateltu lisänneen kasvatustieteiden arvostusta niin alan opiskelijoiden, opettajien kuin opettajankouluttajien tapauksessa. Tästä huolimatta opettajankoulutuksen suhde yliopistoon on kuitenkin monin tavoin jännitteinen. Yhtäältä opettajankoulutusta on epäilty riittämättömästä tutkimuspohjasta. (Labaree 2008; Rantala, Salminen, Sääntti & Hansen 2009; Salminen & Sääntti 2012). Toisaalta jännitteitä tuottaa Labareen (2000) mukaan myös kasvatustieteen laaja-alaisuus. Jo pelkästään kasvatustieteen taustalla voidaan tunnistaa psykologian, filosofian, sosiologian ja historian vaikutus, ja opettajankoulutuksen tapauksessa tutkimuksen ja opetuksen lähtökohtiin vaikuttavat myös eri tieteenalojen näkökulmat yksittäisten kouluoppiaineiden opetukseen. Eri ainedidaktiikoilla on varsinkin Suomessa ollut vahva asema niin opettajankoulutuslaitoksilla tehtävässä tutkimuksessa kuin opiskelijoiden pääaine- ja sivuaineopinnoissa (Salminen &



Säntti 2012). Kysymys siitä, mikä on opettajankoulutuksessa relevanttia tietoa, asettuu näin ollen vastattavaksi monesta suunnasta.

Taustatieteiden mosaiikkimaisuuden lisäksi oman erityisen jännitteensä opettajankoulutuksen tieteenalaistumisessa on aiheuttanut kysymys kasvatustutkimuksellisen teorian ja kasvatustieteellisen tiedon suhteesta. Luhmann ja Schorr (2000, 408) ovat lähestyneet tätä jännitettä kasvatusjärjestelmän refleksio-ongelmana: yhtäältä pedagogiikan tulisi kasvatuksen refleksioteorian tarjota kasvatustieteen ammattilaisille valmiuksia ratkaista kasvatustieteestä viriäviä ongelmia, mutta toisaalta tieteenalana sen tulisi lähtökohdaltaan perustua tieteen teoreettisiin perusteisiin. Samansuuntaisiin viiteongelmiin päädytään myös opettajankoulutuksen ydinaineiksena pidetyn didaktiikan kohdalla, varsinkin jos sitä pyritään hahmottamaan massaopetusta ohjeistavan teorian ja praktiikan sijaan yksilöiden oppimista koskevana teorian. (Mt.; 133; ks. Keiding & Qvortrup 2014, 32–44; Luhmann 2006; Vanderstraeten 2002; 2004.)

Kysymys teorian ja käytännön suhteesta näyttää aiheelliselta myös tarkasteltaessa yliopistollisen opettajankoulutuksen tilivelvollisuuden muotoja henkilöstön urakehitysodotusten sekä opettajankoulutuslaitoksilla järjestettävän opetuksen näkökulmasta. Yliopistoissa voimakkaasti tutkimuksen kautta tapahtuva ammatillinen meritoituminen on lisännyt opettajankouluttajien painetta panostaa työaikaansa enemmän julkaisemiseen kuin opetukseen, oppikirjojen kirjoittamiseen ja kenttätöiden ohjaajana kehittymiseen. (Rantala, Salminen, Säntti & Hansen 2009; Säntti, Rantala, Salminen & Hansen 2014.) Pyrittäessä lisäämään tutkimukseen ja opiskelijoiden tutkimuksellisten valmiuksien kehittämiseen jäävää aikaa, kasvatustieteellisen ja opetuspraksista koskevan tietotaidon saavuttaminen on jäänyt yhä enemmän opiskelijoiden oman pohdinnan varaan ja yhä vähemmällä opetusresursseilla hoidettavan opetusharjoittelujakson tehtäväksi (Rantala, Salminen & Säntti 2010; Säntti & Salminen 2012).

Eri tilivelvollisuusmuotojen rinnalla opettajankoulutusyksiköiden organisoimisessa tulee huomioida myös opettajankoulutusyksiköiden väliset eroavaisuudet. Normaalikoulujen ja opettajankoulutuslaitosten välisten erojen lisäksi eri yliopistoihin sijoittuvat yksiköt muodostavat kukin omanlaisensa organisaatorakenteen. Pienillä paikkakunnilla emoyliopistoistaan maantieteellisesti irralliset yksiköt eli niin sanotut opettajankoulutusfiliaalit havainnoivat itseään ja ympäristöään eri tavoin kuin suurien kaupunkien yliopistojen yhteydessä olevat yksiköt. Tähän ei vaikuta vähiten se, että filiaalit ovat pitkään olleet taloudellisen ja aluepolitiikan korkeakoulupolitiikan kiistakapulana<sup>2</sup>.

Olen nyt kuvannut lyhyesti yliopistollista opettajankoulutusta polyfonisen organisaation ristikkäisten tilivelvollisuusmuotojen valossa. Kyse ei ole kaikissa päätöstilanteissa toisiaan poissulkevista rationaalisuuden muodoista, mutta edellä

---

<sup>2</sup> Oulun yliopiston alainen Kajaanin yksikkö sekä Tampereen yliopiston alainen Hämeenlinnan yksikkö lakkautettiin emoyliopistojen päätöksillä vuonna 2012 (Tamminen 2012).

kuvatut jännitteet vaikuttavat siihen, miten eri yksiköt kohtaavat päätöksenteos-  
saan niihin kohdistuvat muutosodotukset – kumpuavat nämä muutosodotukset sit-  
ten oman emoyliopiston tai vaikkapa opetusministeriön opettajankoulutusyksi-  
köitä koskevista linjauksista.

### 1.3 Kehittämishankkeet organisationaalisina kytkentöinä ja ohjauspyrkimyksinä

Eri funktiojärjestelmien lisäksi organisaatiot voivat olla kytkettyjä myös ympäris-  
tössään vaikuttaviin muihin organisaatioihin. Nojatessaan päätöksissään toisia or-  
ganisaatioita koskeviin oletuksiin, organisaatioiden sanotaan *luottavan* toisiinsa.  
Organisaatioiden välille voi syntyä myös rakenteellinen kytkös, jossa organisa-  
tiot velvoitetaan päätöksenteossaan huomioimaan toinen toisensa. Yleisin organi-  
saatioiden välisen kytköksen muoto on *sopimus*. Sopimus on havainnoinnin  
muoto, joka erottaa sopimusosapuolten väliset velvoitteet ja sitoumukset sopimus-  
tilan ulkopuolisista vapauksista. (Andersen 2008; Jalava 2013, 105–106.) Esimer-  
kiksi yliopistojen ja opetus- ja kulttuuriministeriön tietyille aikajaksoille yhdessä  
laatimat tulossopimukset sisältävät tiedon siitä, että yliopiston alaisilla laitoksilla  
on velvollisuus tuottaa myönnettyä rahoitusta vastaan tietty määrä kandidaatin-,  
maisterin- ja tohtorintutkintoja. Toisaalta yliopiston alaisilla laitoksilla ja yksi-  
köillä on sopimusalueen ulkopuolella vapaus ja velvollisuus harjoittaa tutkimusta  
sekä itsenäisesti omissa yksiköissään että yhteistyössä muiden organisaatioiden  
kanssa.

Kahdenkeskisten ja yksittäisiä suoritteita koskevien sopimusten lisäksi organi-  
saatioiden välille voi muodostua myös verkostomaisia kytköksiä, kuten *kumppa-  
nuuksia*. Kumppanuus rakentaa organisaatioiden välille kytkennän, joka toimii  
molemmipuolisten odotteiden ja yhteistyömahdollisuuksien jatkuvana kartoitta-  
jana. Kumppanuus on *toisen asteen sopimus* eli tulevia sopimuksia koskeva sopi-  
mus. (Andersen 2008.) Andersen (mt.) onkin nimennyt kumppanuudet eräänlaisi-  
siksi mahdollisuuskoneistoiksi (*Machines of possibilities*), jotka pyrkivät jatku-  
vasti kartoittamaan ja vakauttamaan organisaatioiden välisiä odotteita.

Perinteisesti yrityssektorilla käytössä olevaa kumppanuusajattelua on alettu  
soveltaa laajasti myös julkishallinnossa (ks. Palola, Savio & Rintala 2010). Kumppa-  
nuusajattelu näyttäisi yleistyneen myös yliopistoissa, joita on jo tovin kannus-  
tettu hankkimaan kumppaneita niin julkisen, yksityisen kuin kolmannen sektorin  
piiristä (esim. Suomen Akatemia 2005). Kumppanuusverkostoja on alkanut viritä  
myös opettajankoulutuksesta vastaavien yksiköiden, opetuksen järjestäjien, jär-  
jestöjen ja yritysten välille (ks. Niemi 2007, 12; Opettaja-lehti 2014, 12–15).

Mikäli kahden tai useamman organisaation välille rakentuu omaan päätöksen-  
tekoon kykenevä organisaatiorakenne, voidaan kytköstä kuvata myös *toisen as-  
teen organisaationa*. Toisen asteen organisaatioille ominaista on, että ne usein

elävät ensimmäisen asteen organisaatioiden resursseista, mutta niiden päätöksentekoa ei ole suoraan sidottu ensimmäisen asteen organisaatioiden päätöksentekoon. (Andersen 2008, 141; Jalava 2013, 106, 108.) Ymmärrän tähän tutkimukseen valitsemani opettajankoulutuksen kehittämishankkeet juuri Andersenin (2008) määritelmän mukaisina tilapäisinä toisen asteen organisaatioina.

Määritelmäni hankkeista toisen asteen organisaatioina poikkeaa sellaisista määritelmistä, joissa hankkeet ja projektit on ymmärretty synonyymeinä ajallisesti tilapäisille organisaatioille (vrt. Sjöblom 2006, 74). Syy projektin ja hankkeen käsitteelliseen erottamiseen tässä tutkimuksessa on se, että yliopistokontekstissa projekteilla on nykyään oma merkityksensä tutkimustyön hallinnollisena yksikönä. Omassa tutkimuksessani projekteilla viitataan esimerkiksi tutkimus- tai opetusprojektin kaltaisiin suoritteisiin, joilla on organisaation sisällä oma rahoitus ja henkilöstö ja johon liittyvää työmäärää hallitaan esimerkiksi työajanseuranta-järjestelmillä. Hanke on tässä tutkimuksessa sen sijaan määritelty eri organisaatioiden välille virittyväksi väljäksi yhteistyöorganisaatioksi, jolla on kyky päätöskommunikaatioon (ks. Jalava 2013, 103). Hankkeiden tuottamat päätökset eivät kuitenkaan suoraan sido jäsenorganisaatioita, sillä kaikki perusorganisaatioiden jäsenet eivät välttämättä ole hankkeiden jäseniä. Hanke voi näin olla eri organisaatioiden osien eli alaorganisaatioiden välinen sopimus.

Aiemmissa kehittämishankkeita käsittelevissä tutkimuksissa tarkastelu on kohdentunut usein siihen, miten hankemuotoisuuden yleistyminen liittyy laajempaan kehittämispolitiikan ja julkishallinnon (*public administration*) organisoitumista koskevaan muutokseen (ks. Alasuutari & Lampinen 2006; Hogson 2004; Seppänen-Järvelä 2004; Sjöblom 2006, 75; Palola, Savio & Rintala 2010, 66). Sjöblomin (2006, 72–74) mukaan keskeistä tässä muutoksessa on ollut siirtyminen sektoriperustaisesta ajattelusta toisiaan täydentävien yhteiskunnallisten toimijoiden malliin. Muutos on luonut tilauksen hankkeiden kaltaisille tilapäisille organisaatiomuodoille, joiden on ajateltu toteuttavan poikkihallinnollisia koordinoituja ja kehittämistehtäviä perinteisiä linjaorganisaatioita paremmin ja kustannustehokkaammin. (Mt.)

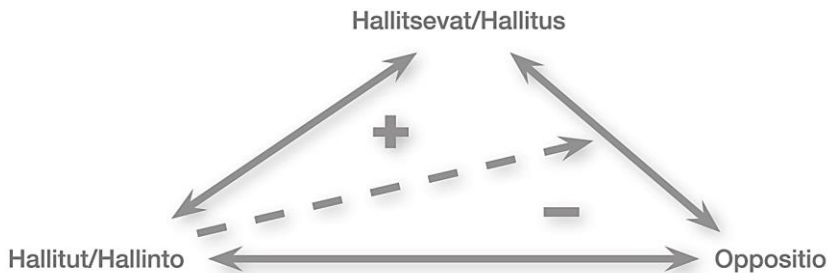
Poikkihallinnon lisäksi hankkeiden on organisaatiomuotoina katsottu kääntäneen julkissektorin kehittämisen logiikkaa myös vertikaalisessa mielessä. Siinä missä aiempi julkissektorin kehittäminen rakentui pitkälti keskushallinnon alaisuuteen, ulkoiseen valvontaan, komiteavalmisteluun ja normiohjaukseen perustuvaan suunnitteluideologiaan, hankkeet ovat tarjonneet – ainakin retorisella tasolla – välineen organisoida kehitystyön suuntaa paikallisesti ”alhaalta-ylöspäin” ja ”sisältä-ulospäin” (Seppänen-Järvelä 2004; myös Sjöblom 2006, 77). Hankkeiden on katsottu muuttaneen erityisesti tapaa, jolla hallinto puhuttaa kohteitaan. Osallisuuden ja paikallisuuden nimeen vannovia hankkeita onkin luonnehdittu eräänlaisiksi paikallisen toimijuuden tuottajiksi, jotka valtaa hajauttamalla houkuttavat ja valtauttavat eri tahoja mukaan kehitystoimintaan (Sulkunen 2006, 17).

Toisaalta hankkeilla on tunnistettu olevan myös koordinointi- ja kontrollointitehtäviä. Hankkeisiin liittyvää verkostoitunutta valtaa, epäsuoraa ohjausta ja sen itseään ylläpitäviä lainalaisuuksia on kuvattu esimerkiksi metahallinnan (Sørensen 2006, 100) ja hallintajärjestelmän (*societal governance*) kaltaisilla konstruktioilla (Brunila 2009a, 24; Sjöblom 2006, 76). Valtaan kohdentuvassa hanketutkimuksessa on osin ollut kyse myös liikejohdon (*management*) ja erityisesti 1980-luvulla Suomessa jalansijaa saaneen uuden julkishallinnon eli NPM:n (*New public management*) kritiikistä (Eräsaari 2002; Sulkunen 2006; Yliaska 2010). Hankkeisiin perustuvan hallinnan on katsottu hämärtäneen vallan käyttäjän ja kohteen välistä vastuujakoa (Sjöblom 2006, 84). Samalla huomiota on kiinnitetty niihin haittavaikutuksiin, joita hankkeisiin kiinteästi liittyvä arviointi- ja talouslogiikka sekä työresurssien tilapäistyminen ovat aiheuttaneet esimerkiksi nuoriso-, sosiaali-, kasvatusta- ja tasa-arvotyön kehittämiseksi. (Alavaikko 2006; Brunila 2009a, 24–25, 182; Määttä & Kalliomaa-Puha 2006; Rantala & Sulkunen 2006, 7–14; Sulkunen 2006.)

Koska tässä tutkimuksessa politiikkaohjelmiin perustuvia kehittämishankkeita lähestytään järjestelmäteorian käsittein, kuvaan hankeohjausta hallinnan ja toimijuuden käsitteiden sijaan poliittisen ohjauksen ja julkishallinnon muutoksen näkökulmasta.<sup>3</sup> Järjestelmäteoreettinen näkökulma ohjaukseen poikkeaa hallinnan tutkimuksesta erityisesti vallan käsitteen osalta. Järjestelmäteoriassa valta ei ole järjestelmärajoja läpäisevä superkoodi vaan kollektiivisia päätöksiä tuottavan politiikkajärjestelmän mediumi. Luhmannin mukaan (1990, 73–74) politiikan koodi erottaa toisistaan kaksi osapuolta, hallitsevat ja hallitut. Toisaalta nykymuotoiseen politiikkaan liittyy oleellisesti myös vastavallan tunnustaminen, jolloin jako voidaan tehdä myös poliittista toimeenpanovaltaa käyttävän hallituksen ja opposition välillä (King & Thornhill 2003, 71–72). Hallittujen lisäksi myös hallinto on ymmärrettävissä hallituksen ja opposition välisen poliittisen kamppailun kohteeksi. Hallitsevien/hallituksen, hallittujen/hallinnon ja opposition suhdetta poliittisen koodin (+/-) jakautumiseen voidaan kuvata kuvion 2 tavoin:

---

<sup>3</sup> Valitsemani näkökulma ei estä tarkastelemasta sitä, miten hankkeet tilapäisinä rakenteina puitteistavat kommunikaatiota esimerkiksi talouden, politiikan ja arvioinnin semantiikalla, vaan laajentaa sen myös viitejärjestelmän valintaa ja hankkeiden vakiintumista koskevaksi kysymykseksi. Tällöin yhtä lailla kiinnostavaa on se, minkälaisia odotuksia perusorganisaatiot liittävät hankkeisiin.



**Kuvio 2.** Poliittisen järjestelmän kooditus (+/–) poliittista päätäntävaltaa käyttävien osapuolten suhteen (Luhmann 1990, 175).

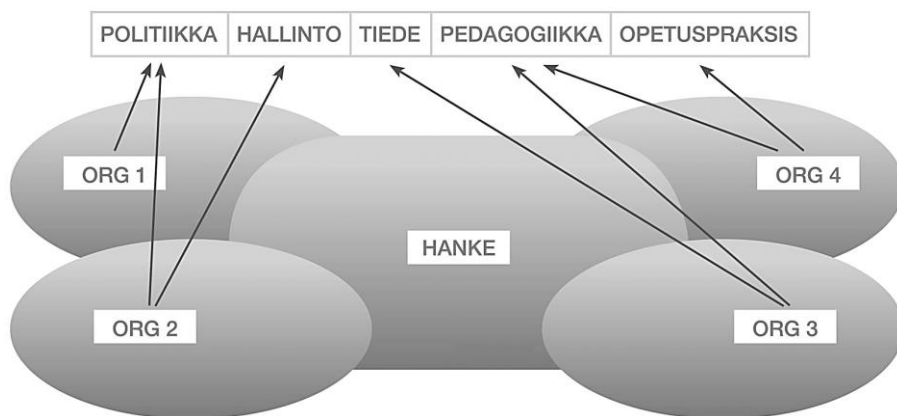
Poliittisen järjestelmän voidaan katsoa olevan rakenteellisesti eriytynyt politiikan, hallinnon ja poliittisen yleisön (*public*) välillä. Poliitikalla viitataan tässä kapeasti poliitikkojen kommunikaatioon siitä, minkälaisia yleisesti sitovia päätöksiä tarvitaan ja kuinka niitä tehdään. Hallinto viittaa niiden instituutioiden kokonaisuuteen, jotka luovat poliittisen järjestelmän näkökulman ja toimivallan mukaisia sitovia päätöksiä. Hallinto on näin sekä politiikan toimeenpanija että myös poliittisen kamppailun kohde. Yleisöllä viitataan puolestaan tahoihin, jotka vaikuttavat politiikkaan äänestämällä ja esimerkiksi median tai suorien kontaktien avulla. (Borch 2011, 116; Luhmann 1990, 47–49.)

Politiikan kontingenssikaava, eli tapa jolla politiikka käsittelee ympäristönsä epävarmuutta, on legitimizeetti. Legitimizeettinsä säilyttääkseen politiikan on pystyttävä reagoimaan yleisöilleen uskottavasti ympäristössään havaitsemiinsa muutoksiin. (King & Thornhill 2003, 72–76). Yhtenä modernin yhteiskunnan ongelmanna Luhmann näkee sen, että politiikan pitäisi pystyä samanaikaisesti tekemään yhä vaikeampia, erityisasiantuntijuutta edellyttäviä päätöksiä, mutta samalla näiden päätösten pitäisi olla yhä laajemman yleisön hyväksymiä. Kuvatakseen sitä, kuinka nämä kaksi puolta on päätöksenteossa huomioitu, Luhmann nostaa esille päätöksentekoproseduurien kaksoisluonteen käsiteparilla tuotos (*Herstellung*) ja esitys (*Darstellung*). Nämä kaksi tasoa eivät ole identtisiä, sillä päätökset tuotetaan usein erilaisissa valmistelemissa komiteoissa ja asiantuntijaraadeissa. Toisaalta päätös esitetään usein eduskunnan täysistuntona, jossa poliitikot debatoivat päätöksistä yleisölle ymmärrettävällä tavalla ja sitten äänestävät esityksiä vastaan tai niiden puolesta. (Brunczel 2010, 155–158.)

Politiikan ulkoisesta ja sisäisestä eriytymisestä seuraa, että politiikka ei voi suoraan vaikuttaa toimeenpanosta vastuussa olevaan hallintoon, joka puolestaan ei voi vaikuttaa suoraan omaan ympäristöönsä. Poliitiikka voi pyrkiä vaikuttamaan hallintoon kuitenkin esimerkiksi lainsäädäntöteitse, mikä yhdessä taloudellisen resurssijaon kanssa toimii usein impulssina niin politiikalle itselleen kuin muillekin ympäristössä sijaitseville järjestelmille. (Luhmann 1990, 187, 194; Luhmann 2004, 140; 175–176.)

Kuvataksaan yleisesti sitä, kuinka järjestelmät pyrkivät vaikuttamaan ympäristönsään havaitsemiinsa muihin järjestelmiin, Luhmann (1997) käyttää *ohjauksen* käsitettä. Ohjauksella viitataan järjestelmäteoriassa pyrkimykseen suunnata tai rajoittaa havainnoivan järjestelmän havainnointia. Koska autopoieettisen järjestelmän havainnointia ei voida suoraan ohjata ulkoapäin, se pitää tehdä joko olosuhteita muuttamalla tai sisällyttämällä tilapäisesti jokin vieras havainnointia ohjaava järjestelmä osaksi havainnoivaa järjestelmää itseään. Koska sekä ohjattava että ohjaava järjestelmä tuottavat omat merkityksensä, sisältää ohjaus aina enemmän tai vähemmän myös käännöksiä aiheuttamaa epätarkkuutta. Näin ohjauksen käsitteeseen liittyykin pessimistinen pohjavire, joka koskee ohjauksen mahdollisuuksia rakentaa tiukka kytkentä alkuperäisten odotusten ja havaittavien seurausten välillä. (Luhmann 1997, 43–45, 49–50.)

Järjestelmäteoreettisissa organisaatiotutkimuksissa on eritelty useita ohjauksen muotoja kuten laatu-, rahoitus- ja sopimusohjaus (esim. Andersen & Thygesen 2004, 18). Tutkimuksessani tarkasteltavia opettajankoulutuksen kehittämishankkeita lähestytään useita eri ohjausmuotoja yhdistelevänä *hankeohjauksena*. Näin ymmärrettynä hankkeita voidaan hahmottaa toisen asteen organisaatioiden rinnalla tilapäisinä ohjauskytkentöinä, jotka pyrkivät eri tavoin suuntaamaan ja rajoittamaan ensimmäisen asteen organisaatioiden tapoja havainnoida itseään ja ympäristöään. Tätä hankeohjauksen muodossa tapahtuvaa funktio- ja organisaatiojärjestelmien yhteenkytkymistä voidaan havainnollistaa yhdistämällä Andersenin (2008, 132; 2003b, 170) organisaatiohyperkehän ja polyfonisen organisaation malleja seuraavasti:



**KUVIO 3:** Hankeohjaus organisaatioita ja funktiojärjestelmiä yhdistävänä hyperkehänä (vrt. Andersen 2008, 132; 2003b, 170)

Hankkeiden kuvaaminen ohjauksena, tai ainakin ohjauspyrkimyksenä, on tämän tutkimuksen tapauksessa perustelua myös kohteen itsekuvauksellisista syistä. Ohjauksen käsite on omaksuttu yleisesti myös nykyiseen, politiikkaohjelmia sivua-

vaan hallinnon termistöön (VTV 2010). Kun poliittiset organisaatiot päätyvät rahoittamaan jotakin hanketta, ne kuvaavat tätä intentiota juuri ohjauksena. Edelleen ohjausta kuvaavissa hallintoasiakirjoissa ohjaus on ymmärretty usein epäsuorana pyrkimyksenä vaikuttaa ohjauksen kohteeseen, ja ohjauksen kohteiden ajatellaan myös itse osallistuvan muutostavoitteiden muotoiluun ja koordinointiin (esim. Nyssölä 2013, 11–12).

Yhtenä alkusysäyksenä poliittisen ohjauksen hankemuotoistumiseen on pidetty vuoden 1984 valtiosuusuudistusta, joka loi perustan kuntien ja valtion uudelleenlaiselle suhteelle ja avasi myös mahdollisuuksia paikalliselle kehittämistoiminnalle. Vaikka hankeperustaiseen hallintoon liitetään usein ajatus ”alhaalta-ylös” kehittämisestä, on hankeohjauksella pyritty lisäämään keskushallinnollista ohjausvaltaa eri hallinnon aloilla. Esimerkiksi valtionhallinnossa 2000-luvulla käyttöön otettu ohjelmajohtamisen malli on toimeenpanonsa osalta perustunut pitkälti juuri hankeorganisaatioihin (Seppänen-Järvelä 2004, 252). Muuttuneen kansallisen hallintopolitiikan rinnalla toisena syynä hankkeiden yleistymiseen valtiohallinnossa on pidetty ylikansallisten politiikkatasojen ja ylikansallisten organisaatioiden kuten OECD:n vaikutuksen voimistumista. EU-jäsenyyden myötä 1990-luvulla avautuneet rahastot ja rahoitusohjelmat ovat myös mahdollistaneet ylikansallisten politiikkaohjelmien kansallisen toteuttamisen juuri hankeorganisaatioiden kautta. (Seppänen-Järvelä 2004; Sjöblom 2006, 76–80; myös Kankare 2006.)

Hankemuotoisella poliittisella ohjauksella on tunnistettu olevan myös yliopistojen hallintoa koskeva ulottuvuus. Erilaisten uusien hankepohjaisten rahoituskäytänteiden kuten eurooppalaisten rakennerahastojen synnyn rinnalla (ks. Seppänen-Järvelä 2004) yliopiston hankkeistumista kiihdytti vuonna 1994 opetusministeriön ja yliopistojen välisessä ohjauksessa käyttöön otettu toimintamenobudjetoiminnan periaate. Kolmen vuoden mittaisiin tulossopimuskausiin siirryttäessä yliopistojen toimintamenomäärärahaan tuli perusrahoituksen rinnalle myös tulos- ja hankerahoituskokonaisuudet. (Hakala ym. 2003, 41; OPM 1998.)

Muiden hallinnonalojen tavoin 1990-luvulla yhdeksi yliopistojen ohjauksen muodoksi vakiintui informaatio-ohjaus. Normi- ja resurssiohjauksesta poiketen informaatio-ohjauksella on viitattu suostuttelevaan ohjauksen muotoon, jossa ohjattavaan tahoon pyritään vaikuttamaan esimerkiksi tilastojen, tutkimusten, arviointien ja kansallisten kehittämisohjelmien kautta. (Ks. Nyssölä 2013, 13.) Yliopistojen tapauksessa informaatio-ohjaukseen on liittynyt lisäksi ajatus, että yliopistot ovat velvoitettuja arvioimaan ja kehittämään itseään yhteistyössä esimerkiksi Korkeakoulujen arviointineuvoston kaltaisten koulutus- ja tiedepoliittisten toimielinten kanssa (Temmes, Ahonen & Ojala 2002, 11–12). Opettajankoulutuksen osalta keskeinen ohjauksellinen hanke oli ESR-rahoitteinen OPEPRO-ennakointihanke (1998–2000), joka tuotti toimiaikanaan useita selvityksiä opettajankoulutuksen määrällisestä ja sisällöllisestä kehittämisestä (OKM 2011, 15).

Hallinnollisten kehittämisohjelmien lisäksi hankeohjausta on pyritty sitomaan aiempaa tiukemmin hallituksen poikkihallinnollisiin politiikkaohjelmiin. Opetusministeriön yliopistojen tulosohjauksen kehittämistyöryhmä III -muistiossa (OPM 2005b, 27) todetaan, että yliopistojen saamaa ”hankerahoitusta pyritään kytkeään aiempaa kiinteämmin valtioneuvoston politiikkaohjelmiin ja opetusministeriön koulutus- ja tutkimuspoliittisiin ohjelmiin”. Tutkimukselle ja opetukselle momentoitua kehittämisrahaa myönnetään oletettavasti siis sellaisille hankkeille, joiden odotetaan parhaiten edistävän ja tukevan poliittisia päätöksiä ja ohjelmia. Erilaisista kärkihankkeista on tullut erottamaton osa myös viime hallitusten strategista hallitusohjelmaa (VN 2015).

Poliittisissa ohjelmissa muotoillut odotteet eivät vielä kuitenkaan merkitse ohjauskytkennän syntyä, sillä se edellyttää järjestelmäperusteisia käännoiksiä. Edelleen on syytä huomata, että ohjaus on useiden vastaliikkeiden jatkumo (Luhmann 1997). Näin ollen ohjausta ei ole tarkoituksenmukaista tarkastella ainoastaan yksittäisten päätösten ja hankkeiden tapauksessa, vaan ohjausprosessien tarkastelussa tulisi huomioida myös se, mihin aiempiin päätöksiin nykyiset päätökset reagoivat ja miten ohjaava järjestelmä käyttää ohjausprosesseista saamaansa palautetta. Tästä syystä olen sisällyttänyt hankekuvauksiini hankkeita edeltänyttä varhaisempaa keskustelua (Luvut 3.1. ja 4.1) ja pyrkinyt analyysissani huomioimaan myös sitä, kuinka hankkeiden toimeenpanosta vastaavat tahot ottavat tulevissa päätöksissään huomioon jo päättäneissä hankkeissa kertynyttä tietoa.

Teorialukuni lopuksi katson vielä aiheelliseksi pohtia lyhyesti Luhmannin järjestelmäteorian soveltuvuutta poliittisen järjestelmän ja poliittisen ohjauksen tarkasteluun. Ylä-Anttila ja Jalava (2013) ovat kritisoineet Luhmannin politiikkajärjestelmän kuvausta siitä, että se sivuuttaa politiikan prosessiluontoisuuden ja keskittyy liikaa kansalliseen tasoon. Kirjoittajien mukaan luhmannilainen politiikkajärjestelmän kuvaus on näin sokea demokratian ei-edustuksellisille muodoille ja politiikan ylikansallisille tasoille.

Olen tutkimuksessani pyrkinyt huomioimaan politiikan prosessuaalisuutta siten, että lähdän hankekuvauksessani liikkeelle hankkeiden taustalla vaikuttavista hallinnollisista ja poliittisista keskusteluista. Hankkeita ei siis kuvata poliittisista kehityskuluista irrallisina tapahtumina vaan osana tätä jatkumoa. Tämän lisäksi pyrin huomioimaan jo päättäneiden hankkeiden kytköksiä myöhempisiin poliittisiin keskusteluihin. Olen pyrkinyt myös tarkastelemaan kohdettani kansallisen ja edustuksellisen demokratian rajat ylittävän poliittisen kommunikaation näkökulmasta, enkä ymmärrä, miksei Luhmannin teoria soveltuisi tähän tarkoitukseen. Luhmannillehan poliittiset ilmiöt tapahtuvat juuri maailmanyhteiskunnassa, joka aika ajoin myös kansallistaa havaitsemiaan ongelmia (Luhmann 2004, 135). Poliitiikan ongelmasysteemiä tarkasteltaessa voi toisaalta olla aika ajoin hedelmällistä pohtia myös sitä, miten valtiollinen politiikka ja kansalliset poliittiset liikkeet



käännättävät vieraskäsitteistöä omiksi semanttisiksi varannoikseen. Tällöin tul-  
laan myös lähelle sosiologisesta tutkimuksesta tuttua domestikaation käsitettä  
(esim. Alasuutari 2011a; 2009).

Kun poliittisen järjestelmän eriytymistä koskevaa kuvausta täydennetään or-  
ganisaatio- ja ohjausteoreettisella käsitteistöllä, on valtiollisen politiikan muutosta  
mahdollisuus kuvata, ei niinkään kaventuneen valtion ja katoavan poliittisen peli-  
tilan ongelmana (vrt. Ylä-Anttila & Jalava 2013, 281), vaan pikemminkin itseku-  
vaukseltaan muuttuneen valtion tunnistamisen ongelmana. Säilyttääkseen ohjaa-  
van roolinsa valtio on levittäytynyt erilaisiin verkostoihin, joissa se pyrkii vaikut-  
tamaan esimerkiksi kehittämisyhteistyökumppanina, arviointitutkimuksen rahoit-  
tajana tai vaikkapa terveyskampanjan piirroshahmona (ks. Andersen 2011, 406).  
Tunnistamisen ongelma koskee myös puoluepolitiikkaa, jossa äänestäjän ja ää-  
nestettävän välinen side syntyy eduskuntakeskusteluiden, vaalimainosten ja  
asiamedian asemesta yhä useammin sosiaalisen median ja viihteen välityksellä  
(ks. Pernaa 2012).

## **2 Tutkimuskysymykset, metodologiset si- toumukset ja tutkimusaineiston valinta**

### **2.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset**

Tutkimukseni tehtävänä on tarkastella kahta hallitusohjelmaan perustuvaa opettajankoulutuksen kehittämishanketta eri organisaatioiden välille virittyvien ohjauskytkösten näkökulmasta. Tutkimustehtäväni on jaettavissa kolmeen alatehtävään. Ensinnäkin tutkimukseni hakee vastausta siihen, miten hankkeet ohjauskytkentöinä syntyvät ja kuinka aiemmat poliittis-hallinnolliset päätökset, selvitykset ja tutkimukset puiteistavat hankkeita. Tutkimukseni toisena alatehtävänä on kuvata hankkeissa syntyviä organisaatioiden välisiä sitovuuden muotoja ja hankkeissa tapahtuvaa kommunikaation uudelleen merkityksellistämistä. Kyse on samanaikaisesti siitä, miten hankkeet puiteistavat ohjauskommunikaatiota, ja siitä, miten hankkeita havainnoidaan perusorganisaatioissa.

Kolmas ja samalla aiempia alatehtäviä kokoava tutkimustehtäväni on pohtia, minkälaisia mahdollisuuksia ja rajoja hankemuotoiseen poliittiseen ohjaukseen liittyy ja mitä muita kommunikatiivisia tehtäviä opettajankoulutushankkeet palvelevat. Mahdollisuuksien ja rajojen havainnoinnin tavoitteena ei ole tuottaa kattavaa luetteloa vaan tehdä havaittaviksi hankeohjauksen systeemirajoja ja näiden rajojen tilapäistä sekoittumista.

Tutkimustehtäväni voidaan esittää myös kolmena kysymyksenä:

1. Miten hankkeita pohjustavat aiemmat poliittis-hallinnolliset päätökset sekä selvitykset ja tutkimukset puiteistavat hankkeiden tavoitteen asettelua?
2. Miten hankkeet muodostavat sitovuuden eri organisaatioiden välille? Miten ja miltä osin hankkeisiin liittyvät odotukset tulevat yhtäältä hankkeiden ja toisaalta organisaatioiden kautta puiteistetuksi?
3. Minkälaisia mahdollisuuksia ja rajoja hankemuotoiseen poliittiseen ohjaukseen liittyy? Mitä muita kommunikatiivisia tehtäviä opettajankoulutushankkeet palvelevat?

### **2.2 Diskursiiviset analyysistrategiat toisen asteen havainnointina**

Tanskalainen Niels Åkerström-Andersen (Andersen 2010; 2008; 2003a) on tarkastellut Luhmannin järjestelmäteorian empiirisen soveltamisen metodologisia kysymyksiä ja kehitellyt systemaattisia menetelmiä, joita voitaisiin hyödyntää käyttöalueeltaan taipuisan mutta lähtöoletuksiltaan abstraktin systeemitteorian kanssa. Åkerström-Andersenin (mt.) tavoitteena on ollut kehittää Luhmannin

(1993; 2002, 191) *toisen asteen havainnointia* tutkimuksellista havainnointia ohjaavana menetelmällisenä lähestymistapana. Toisen asteen havainnoinnissa tutkuskohdetta ajatellaan havainnoivana järjestelmänä, joka tekee maailmaa havaittavaksi omassa viitejärjestelmässään (Andersen 2003a, xiii, 64–65; Luhmann 1995a, xxxiv, 73). Havainnoidessaan maailmaa järjestelmät ovat kuitenkin itselleen sokeita, sillä ne eivät voi samanaikaisesti havainnoida kohdettaan ja tapaa jolla ne sitä havainnoivat (Andersen 2003a, 65; Andersen 2008, 11; Luhmann 1995a, xxxiv; Kangas 1995, 221; Luhmann 1995b). Uuden havainnoinnin on kuitenkin aina mahdollista havainnoida tutkimuskohteen havainnointia ja sen sokeita pisteitä.

Toisen asteen havainnoinnin kiinnostuksen kohteena on se, kuinka maailma tulee kussakin havainnossa kuvatuksi ja kuinka tämä vaikuttaa tapaamme olla vuorovaikutuksessa maailman kanssa. (Andersen 2008, 12; Luhmann 1993, 223.) Toisen asteen havaintoja ei tule ymmärtää ensimmäisen asteen havaintoja objektiivisemmiksi, koska myös toisen asteen havainnot perustuvat omanlaisiinsa erontekoihin. Toisen asteen havainnointia voidaan pitää reduktionistisena, koska se kohdistuu ainoastaan merkityksiin ja eroihin. Juuri tässä voidaan nähdä myös järjestelmäteoreettisen tarkastelun idea ja vahvuus. Sen sijaan, että havainnoinnin fokus siirrettäisiin havaintoja tulkitsemalla muualle, huomio keskitetään havainnoinnin omiin rajoihin ja dynamiikkaan. (Andersen 2008.)

Yhdistelemällä ja kontrastoimalla Luhmannin havainnoinnin teoriaa esimerkiksi Reinhart Koselleckin käsitehistoriallisen ja Michel Foucault'n diskurssi-analyttisen tutkimusotteen kanssa Andersen on kehitellyt empiirisen järjestelmäteorian käyttöön useita toisiaan täydentäviä metodeja, joista hän itse käyttää yleisnimitystä *diskursiiviset analyysistrategiat*. (Andersen 2003a; 2008, 11; 2010a.) Diskursiivisia analyysistrategioita hyödyntävän tutkijan on Andersenin mukaan luovuttava sellaisesta perinteisen metodin ajatuksesta, jossa tiedonmuodostuksen keskiössä ovat tutkijan ennalta tuntemat objektit sinällään ja niistä tuotetun tositetiedon edellyttämät lainalaisuudet ja toimenpiteet. Metodin sijaan havaintojen tuottaminen perustuu toisen asteen havainnointia ohjaaviin strategioihin, jotka keskittyvät puolestaan siihen, kuinka johonkin tiettyyn erontekoon perustuvat ensimmäisen asteen havainnoinnit ovat uudelleen konstruotavissa. (Andersen 2003a, xiii.) Kuten Eräsaari (2007, 154; 2013, 37) toteaa, kyse ei ole niinkään havaintojen erottelevasta lokeroinnista vaan ilmiön luovuttaman empirian voimaan saattamisesta (*re/-enactment*).

Andersen (2003a; 2008) on kehittänyt useita erilaisia toisiaan täydentäviä diskursiivisia analyysistrategioita, kuten esimerkiksi havainnoinnin erontekoihin ja rajoihin keskittyvän muotoanalyysin sekä kommunikaation merkityksiä tarkastelevan semanttisen analyysin. Tutkijan ei järjestelmäanalyysia tehdessään tarvitse säilyttää eri strategioita toisistaan erillään eikä myöskään ottaa käyttöönsä koko analyysistrategioiden arsenaalia. Sen sijaan tutkija voi valita ja yhdistellä eri strategioista tutkimuskohteensa kuvaukseen sopivimmat strategiat (Andersen 2010a;

2010b, 179–180). Analyysistrategioiden valinnan ja käytön mielekkyys lähtee tutkittavasta ilmiöstä itsestään. Olen valinnut Andersenin (2003a; 2008) muotoilemista lukuisista analyysistrategioista käyttööni muotoanalyysin, semanttisen analyysin ja kytkennän analyysin. Esittelen seuraavaksi näitä hyödyntämiäni analyysistrategioita suhteessa tutkimuskohteeseeni.

### i) Muotoanalyysi

Usein muita analyysistrategioita pohjustavassa muotoanalyysissä havainnointi kohdistuu kommunikaation rajoihin ja niihin paradokseihin, joita kommunikaatio tekee näkyviksi kytkeytyessään tiettyyn erontekoon. Muotoanalyysissä on näin kyse samansuuntaisesta ideasta kuin esimerkiksi Jacques Derridan ja Ernesto Laclauin diskurssin dekonstruktiossa, jossa huomio keskitetään siihen, mitä sisäistä logiikkaa diskurssit noudattavat. Mutta toisin kuin dekonstruktiossa, jossa huomion kohteena ovat diskurssien hierarkiat ja hegemonia, muotoanalyysi yrittää jäljittää sen eronteon, joka määrittää tietyn havainnon kehykset. (Andersen 2003a, 78–80; Andersen 2008, 23.)

Olen soveltanut muotoanalyysia jo tutkimukseni ensimmäisessä luvussa yhtäältä paikantaakseni tutkimuskirjallisuuden pohjalta yliopistollista opettajankoulutusta kasvatuksen, koulutuksen ja tieteen päällekkäisalueella operoivana organisaationa, toisaalta kuvatakseni kehittämishankkeiden roolia eri organisaatioiden välille virittyvinä toisen asteen organisaatioina. Sovellan muotoanalyysiä myös analyysiosiossa kuvatessani hankkeisiin kohdistuvien suoriteodotusten järjestelmäsidoonaisuutta ja tutkimukseni lopussa hankeohjauksen muodon kokoavassa tarkastelussa.

### ii) Semanttinen analyysi

Semantiikan käsitteellä Luhmann viittaa alun perin niihin kommunikaation kytkeytymisen mahdollistaviin merkityksen muotoihin, joita kommunikaatiojärjestelmät pitävät säilyttämisen arvoisina. Luhmannille merkitys on aktuaalisen ja potentiaalisen välinen kytkentä. Asioiden aktualisoituminen luo jatkuvasti uusien mahdollisuuksien horisontin, jossa merkityksellistämistä voi tapahtua. Semantiikka elää näin jatkuvassa rinnakkaisevolutiivisessa suhteessa kommunikaation rakenteen kanssa. Semanttisessa analyysissä havainnointi kohdistuu siihen, miten kommunikaatiossa merkitykset ja odotukset ovat tiivistyneet semanttisiksi muodoiksi kuten käsitteiksi, ideoiksi ja symboleiksi. (Andersen 2003a, 65; Andersen 2010b, 164; Knudsen 2007.)

Asioiden merkityksellistämisen voidaan ajatella tapahtuvan kolmessa eri ulottuvuudessa. Ensinnäkin merkityksillä on sosiaalinen dimensio. Egon ja alter egon käsiteparilla Luhmann (1995a, 80–81) havainnollistaa, kuinka sosiaalisen identiteetin kuten ”me” muotoutumisen taustalla on aina määriteltynä ”ne”, jota vasten ”me” muodostuu. Toiseksi merkityksestä on tunnistettavissa faktuaalinen ulottuvuus, jossa ”tämä” tule erotetuksi ”kaikesta muusta”. Kolmantena ulottuvuutena

semanttisessa analyysissä on ajallisuus, jossa tulevaisuus edustaa odotushorisonttia, menneisyys kokemuksen tilaa ja nykyisyys näiden kahden välistä jännitettä. Tässä Luhmannin teoria tulee myös erittäin lähelle Reinhard Koselleckin käsitehistoriaa, jossa menneisyyttä, tulevaisuutta ja nykyisyyttä ei tarkastella toisistaan erillisinä kokonaisuuksina vaan jatkuvasti liikkeessä olevina, toisiinsa suhteutettuina konstruktioina. (Andersen 2003a, 86–88; 2008, 22–23; Luhmann 1995a, 74–82.)

Andersenin (2010, 179–180) mukaan tutkijan tulee noudattaa erityistä huolellisuutta soveltaessaan semanttista analyysia vielä vakiintumattomiin semantiikan muotoihin tai sellaisiin diskursseihin, jotka kuvaavat kohteitaan usean eri semanttisen rekisterin kautta. Semanttisen analyysin tulisikin olla herkkä sekä käsitteiden ajan myötä itseensä varaamille merkityksille että myös tavalle, jolla analyysi itse toimii semanttisena reservinä. Semanttisen analyysin täytyy näin määrittää semantiikan kriteeri empiirisenä kysymyksenä (Andersen 2010b, 179–180, Stäheli 1997).

Olen soveltanut semanttista analyysia kahdella tasolla. Olen tarkastellut sitä, kuinka tutkimuksen keskiössä olevat kansalaisvaikuttamisen sekä tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuden käsitteet ovat jo ennen varsinaisten hallitusohjelmien syntyä varanneet itseensä tietynlaisia merkityksenantoja aiemman päätöskommunkaation pohjalta. Tällaisten päätösmuotoisten merkityksenantojen analyysi tulee hyvin lähelle polkuriippuvuuden käsitettä (Mahoney 2000; Onnismaa, Paananen & Lipponen 2014), jossa edeltävien päätösten nähdään muodostavan tulkintakehyksen tuleville päätöksille. Toisaalta tarkastelen sitä, miten kansalaisvaikuttamisen sekä tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuden käsitteet tulevat hankkeiden kautta uudelleen merkityksellistetyiksi niin että ne sekä mahdollistavat että sulkevat pois erilaisia merkityksenantoja. Samalla tarkastelun kohteena on se, kuinka hankkeisiin kohdistuneet tavoitteet ja odotukset muuttuvat hankkeen elinkaaren edetessä.

### iii) Kytkeytymisen analyysi

Kolmas käyttämäni analyysistrategia, kytkeytymisen analyysi (*coupling analysis*), keskittyy tarkastelemaan sitä, kuinka järjestelmät, operationaalisesti suljetuinakin, mahdollistavat itsensä ulkopuolisen ärsytyksen erilaisten mekanismien ja rakenteellisten kytkentöjen kautta. Analyysin kannalta olennainen kysymys kuuluu, kuinka järjestelmät organisoidun herkkyytensä ansioista samanaikaisesti kytkeytyvät toisiinsa ja ylläpitävät omaa eriytymistään. (Andersen 2008, 25–26.) Olen soveltanut kytkeytymisen analyysia organisaatioiden välillä ja sisällä syntyvien rakennekytkösten tarkasteluun. Havainnoinnin kohteena ovat näin yhtäältä hankkeiden organisaatioiden välille synnyttämät sopimukset ja yhteistyömuodot, toisaalta organisaatioiden tavat reagoida tai olla reagoimatta niihin kohdistuviin odotuksiin.

Analyysistrategioiden rinnalla olen hyödyntänyt tutkimuskohteeni tarkastelussa myös funktioanalyysia. Funktioanalyysin avulla on mahdollista kuvata tiivistetysti, miten järjestelmäperustaiset odotukset on ilmaistu erilaisissa ongelma/ratkaisu-muotoiluissa (Knudsen 2014). Olen soveltanut funktioanalyysia myös tutkimukseni yhteenvedo- ja pohdintavaiheessa hahmotellessani opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden mahdollisuuksia ja rajoja esimerkiksi organisaatioiden oppimisen näkökulmasta.

## 2.3 Aineiston valinta ja käsittely

Organisaatioihin kohdentuvan systeemiteorian aineistoksi pyritään usein valikoimaan sellaisia aineistoja, joita voidaan pitää kullekin kuvattavalle organisaatiolle tyypillisenä kommunikaation muotona (Knudsen 2006, 87). Hankeohjauksen tarkasteleminen prosessiluontoisena, eri organisaatioiden välille tilapäisesti virittyvänä kommunikaationa edellytti kuitenkin tämän tutkimuksen tapauksessa hie- man toisentyypistä aineistonvalintastrategiaa. Hankkeet käynnistyivät usein eri organisaatioiden jäsenten välisten epävirallisten yhteydenottojen pohjalta. Näin ollen hankkeiden syntyä ei ollut mahdollista kuvata esimerkiksi kirjallisesti muotoiltujen rahoitusehtojen ja niihin vastaavien rahoitushakemusten valossa. Hankkeiden verkostomaisuuden vuoksi minun ei tutkijana ollut myöskään mahdollista osallistua kaikkiin hankkeiden kokouksiin. Hankkeiden kokouksista ei myöskään aina laadittu kokouspöytäkirjaa kuten perusorganisaatioissa. Kokouksissa syntyvien päätösten asemestavalikoin aineistokseni hankkeita pohjustavia kirjallisia aineistoja sekä hankkeiden aktualisoitumista kuvaavia ja havainnoiva aineistoja. (Vrt. Virtanen 2015, 267–271.)

Tutkimusaineistoni koostuu ensinnäkin tarkastelemieni hankkeiden taustalla olevien hallitusohjelmien syntyä pohjustavista poliittisista dokumenteista kuten hallitusohjelmista ja valtioneuvoston politiikkaohjelmista sekä politiikkojen puheista. Tämän lisäksi olen taustoittanut hankkeiden syntyä ministeriöiden hankkeita koskevilla linjauksilla, raporteilla, laeilla, selonteoilla ja komiteamietin- nöillä. Olen hyödyntänyt hankkeiden taustoittamisessa myös aiempaa tutkimus- kirjallisuutta, jonka olen merkinnyt muun tutkimuksen ohessa kirjallisuusluette- loon. Jos kirjallisuudessa on ollut kyse valtioneuvoston julkaisemasta materiaa- lista, olen sijoittanut sen aineistoon.

Hankkeiden osalta keskeisimpiä dokumenttiaineistoja ovat erilaiset hanke- suunnitelmat sekä hankkeiden laatimat väli- ja loppuraportit (Hansen 2006a; 2007; TASUKO 2007; 2011a; 2011b). Hankkeiden julkaisemat raportit, kirjat ja tutkimukset olen merkinnyt muusta aineistosta poiketen kirjallisuusluetteloon. Muu dokumenttiaineisto kuten julkaisemattomat raportit, hankkeiden verkossa julkaisemat uutiset ja tiedotteet, opettajankoulutuksen tutkintovaatimukset, ope- tussuunnitelmat ja lehtikirjoitukset on eritelty aineistoluvussa.

Olen täydentänyt molempien hankkeiden aineistoa vielä hankkeisiin osallistuneiden henkilöiden haastatteluaineistoilla. Kansalaisvaikuttamishankkeen osalta dokumentti- ja haastatteluaineisto ovat osin päällekkäisiä: valitsin tutkimukseeni 22 haastattelua alun perin 43:sta kansalaisvaikuttamishankkeen raporttia varten keräämästäni haastattelusta (ks. Hansen 2007, 147–148). TASUKO-hankkeen osalta lähetin vuoden 2009 lopulla haastattelupyyntöjä noin 20 henkilölle, joista onnistuin saamaan haastateltavaksi kuitenkin vain viisi hankkeeseen osallistunutta henkilöä. Yhden haastatteluosuutumuksen antaneen henkilön haastattelu peruuntui logistisista syistä. Tehdyistä haastatteluista yksi tehtiin hankkeen jo päätyttyä sähköpostitse. TASUKO-hankkeen vähäistä haastatteluaineistoa kompensoi kuitenkin hankkeen julkaisema kirja, joka oli koostettu 49 aiheen asiantuntijan sähköpostihaastattelusta (ks. Lehtonen 2011 (toim.)).

Haastatteluni noudattivat molempien hankkeiden osalta puolistrukturoidun teemahaastattelun muotoa, eli haastatteluissa edettiin haastattelijan valitsemien teemojen ja niihin liittyvien täsmentävien kysymysten pohjalta. Haastattelu jakautui neljään teemaan, jotka olivat:

- 1) Miten haastateltava on ymmärtänyt hankkeen lähtökohdat ja tavoitteet?
- 2) Kuinka haastateltava on päätenyt mukaan hankkeeseen?
- 3) Miten hanke on haastateltavan näkökulmasta vastaanotettu opettajankoulutuksessa (vaikutukset tutkintovaatimuksiin/kurssirakenteisiin)?
- 4) Minkälaisia mahdollisuuksia ja rajoja haastateltava näkee hankkeessa?

Itse nauhoittamani haastattelut litteroin alkuun tekstitiedostoiksi *SoundScriber*-ohjelman avulla. Laadin litteraatit sanatarkasti, mutta koska kyse ei ole ollut keskusteluanalyysistä (ks. Alasuutari 2011b, 85), olen jättänyt pois täytesanoja ja merkinnyt poistot sulkeilla seuraavasti (...). Mikäli lainauksesta on poistettu useamman sanan ajatuskehelmiä, olen merkinnyt poiston hakasulkeilla. [...] Lisäksi olen täydentänyt virkkeisiin tarvittaessa sanoja [esimerkkisana], jos sana on käynyt ilmi ajatuskehelmästä tai muusta asiayhteydestä.

Litteroinnin jälkeen koodasin haastattelutekstit ja dokumentit Weft QDA-ohjelman avulla. Weft QDA mahdollisti tekstitiedostojen tuomisen samaan ympäristöön ja analyysistrategioiden suuntaisen teemoittelun ja teemojen keskinäisen linkittämisen. Näin minun oli mahdollista sekä erotella että yhdistellä tapoja, joissa hankkeen mahdollisuuksia ja rajoja hahmoteltiin vaikkapa koulukasvatusta, hallintoa ja tutkimuksen tekemistä koskevinä kysymyksinä.

Käyttämäni aineistot ovat järjestelmänanalyttisen tarkastelun kannalta osin yhteismitattomia ja vaativat siksi selvennystä. Ensinnäkin käyttämiäni aineistoja voidaan jaotella organisaatiojärjestelmien eriasteisina itse- ja vieraskuvauksina. Itsekuvaus merkitsee tässä identiteettiä rinnastuvaa paikkaa, joka suuntaa kommunikaatiota ja estää organisaatiota kadottamasta itseään. Itsekuvaukset ovat siis

niitä havainnoinnin muotoja, joihin järjestelmän ykseys on tuotettuna ja joihin organisaatiojärjestelmä omassa kommunikaatiossaan tukeutuu. (Seidl 2003.) Organisaatioilla voi olla useita itsekuvauksia, jotka voivat olla toisiaan täydentäviä, toisilleen alisteisia tai keskenään kilpailevia. Opettajankoulutusorganisaatioiden itsekuvauksia ovat esimerkiksi opetus- ja tutkimusohjelmat, kun taas ministeriöille itsekuvauksia ovat vaikkapa erilaiset hallitus- ja kehitysohjelmat. Itsekuvausten lisäksi aineistostani on tunnistettavissa myös erilaisia järjestelmien vieraskuvauksen muotoja. Esimerkiksi hankkeiden piirissä tuotettuja raportteja ja tutkimuksia voidaan pitää sekä hankkeiden itsekuvauksina että myös yhdenlaisina opettajankoulutuksen vieraskuvauksina, jotka pyrkivät haastamaan opettajankoulutuksen itsekuvauksia.

Organisaatioiden kommunikaatiota edustavien itse- ja vieraskuvausten erotte-luiden lisäksi aineistosta erottuvat omaksi tyypikseen haastattelut, joita voidaan pitää niin hanke- kuin perusorganisaatioiden itsehavainnoinnin muotoina (Stäheli 1997, 137–138). Haastattelut itsehavainnoiteina eroavat kirjoitetuista itse- ja vieraskuvauksista siten, että jälkimmäiset edustavat vakavampaa semantiikan muotoa kuin yksittäisten henkilöiden haastatteluissa esiin nostamat näkökulmat. Haastatteluaineiston käyttö osoittautui kuitenkin välttämättömäksi tavoittaakseni hankkeiden organisoitumiseen ja kääntymiseen liittyviä havaintoja.

Tutkimuksessa käytettyjä haastatteluaineistoja ei tule kuitenkaan sekoittaa raporteista lainaamiini haastattelukatkelmiin. Olen erottanut haastattelut ja hanke-raporteissa julkaistut haastattelulainaukset tekstissä erilaisilla viittauksilla. Viitataan haastatteluihin anonymisti organisaatiotyyppi- ja henkilötunnisteen avulla (esimerkiksi HAASTOKL3). Hankeraporteissa käytettyihin haastatteluihin viitataan normaalisti kirjoittajien nimellä, vuosiluvulla ja sivunumerolla. TASUKO-hankkeen kirjasta lainattujen haastatteluiden kohdalla on alkuperäislähteen tavoin joissakin tapauksissa mainittu, kuka henkilö on ollut kyseessä. Välillä alkuperäisviitteen esittäjää oli tosin vaikeaa tunnistaa suuresta kirjoittajaryhmästä. Koska suuresta kirjoittajaryhmässä vain ensimmäisen kirjoittajan nimi tulee myöhemmillä kerroilla mainituksi, lukijan tulee tehdä ero viitteen (kirjoittajan) ja lähteen (ajatuksen esittäjän) välillä.

Haastattelujen ja raporttien erottelulla korostan sitä, että raportit ovat sekä hankkeiden itsekuvauksia että samalla myös suoritteen muotoja hankkeiden tilaajille. Raportteihin valitut haastattelukatkelmat havainnoivat hankkeita tiettyä tehtävää kuten arviointia toteuttaen. Joissakin tapauksissa olen haastatellut itselleni entuudestaan tuttuja henkilöitä, joka on osaltaan tuonut haastattelutilanteeseen tiettyä epävirallisuutta. Tällainen asetelma on epäilemättä vaikuttanut siihen kuinka haastateltava on puhunut hankkeesta. Toisaalta haastattelutilanne, jossa olen hankkeen palkkaamana edustajana kysynyt opettajankoulutusyksikön edustajalta vaikkapa hankkeen etenemisestä, on aina ymmärrettävä hankekommuni-



kaatiota arvioinnin odotuksilla puitteistavaksi asetelmaksi. Näin siitäkin huolimatta, että haastattelija tai haastateltava eivät tällaista asetelmaa ole haastattelun aikana tiedostaneet tai noudattaneet.

Hankeraportissa tekemäni havainnot eivät ole samoja kuin tässä tutkimuksessa tekemäni havainnot, sillä havainnointiani ovat eri tilanteissa ohjanneet eri kysymykset ja erilaiset rooliodotukset. Toisaalta olen tutkimustani kirjoittaessa ollut myös erilaisissa positioissa kuten apurahatutkijana, opettajankoulutuslaitoksen tohtorikoulutettavana ja tuntiopettajana, luokanopettajana ja käyttäytymistieteiden laitoksen palkattuna tutkijana. Kuvasposition muutos on asettanut minut uudenslaisiin rooleihin niin suhteessa opettajankoulutukseen kuin hanketeemoihin. Yhtä kaikki, olen analyysissani pyrkinyt tutkijana kuitenkin aina keskittymään siihen, minkä kautta hankkeet havainnoivat maailmaa ja puitteistavat kommunikatiota, myös silloin, kun hankekirjoittajana tai haastattelijana olen minä itse. Tässä etäisyydenotossa minua ovat auttaneet sekä ajallinen etäisyys vuonna 2006 virallisesti päättyneeseen kansalaisvaikuttamishankkeeseen että kuvattavan ilmiön systeemiteoreettinen uudelleen jäsenitys.

Vaikka en ole kirjoittanut tutkimustani hankeprosessin edistämistarkoituksessa (vrt. Lambert 2005), en ole myöskään lähtenyt arvioimaan sitä, *miksi* haastateltavat ovat puhuneet niin kuin ovat. Tällainen piilointentioihin kohdentuva havainnointi ei sovi määritelmääni toisen asteen havainnoinnista, sillä se välittää mielikuvaa objektiivisesta ja ensimmäisen asteen havaintoa puhtaammasta toisen asteen havainnosta. Hankejulkaisujen analysoinnin myötä joudun tutkijana kuitenkin hahmottamaan uudelleen suhdettani kansalaisvaikuttamishankkeessa kirjoittamiini raportteihin ja tutkimuksiin (esim. Hansen 2006a; 2007; Hansen & Rantala 2007).

Olen koonnut taulukkoon 2 tutkimuskysymykset sekä analyysistrategiat ja aineistotyypit, joiden avulla vastaan tutkimuskysymyksiini.

**Taulukko 2.** Tutkimuskysymykset, analyysistrategiat ja aineistotyytit

Tutkimuskysymykset	Analyyssistrategiat	Aineistotyytit
Miten hankkeita pohjustavat aiemmat poliittis-hallinnolliset päätökset sekä selvitykset ja tutkimukset puitteistavat hankkeiden tavoitteen asettelua?	Muotoanalyysi Semanttinen analyysi	Poliittiset dokumentit (politiikkaohjelmat ja hallitusohjelmat sekä niihin liittyvät strategia-asiakirjat, haastattelut), tekstimuotoiset poliitikkojen puheet, opetussuunnitelmat, lait, hankkeiden teemoja koskeva tutkimuskirjallisuus, hankeraportit, haastattelut
Miten hankkeet muodostavat sitovuuden eri organisaatioiden välille? Miten ja miltä osin hankkeisiin liittyvät odotukset tulevat hankkeiden kautta puitteistetuiksi?	Muotoanalyysi Semanttinen analyysi Kytkeytymisen analyysi	Hankeraportit, haastattelut, hankkeiden verkkosivut
Minkälaisia mahdollisuuksia ja rajoja hankemuotoiseen poliittiseen ohjaukseen liittyy? Mitä muita kommunikatiivisia tehtäviä opettajankoulutushankkeet palvelevat?	Muotoanalyysi Semanttinen analyysi Kytkeytymisen analyysi	Hankeraportit ja hankkeiden tuottamat dokumentit, haastattelut, opettajankoulutuksen tutkintovaatimukset, opettajankoulutusta ja sen kehittämistä linjaavat strategia-asiakirjat

Tutkimukseni raportointi noudattaa kummankin hankkeen osalta samansuuntaista järjestystä. Ensimmäisissä alaluvuissa (3.1 ja 4.1) vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen hankkeiden synnystä ja kuvaan hankkeiden taustalla vaikuttavia poliittis-hallinnollisia ja tutkimuksellisia taustakeskusteluja. Kyse on siis samanaikaisesti sekä hankkeita edeltäneiden keskustelujen ja päätösten semanttisesta analyysistä että järjestelmäperustaisten havainnoinnin rajojen muotoanalyttisestä erottelusta.

Analyyysin seuraavissa alaluvuissa (3.2 ja 4.2) kuvaan muotoanalyysia ja kytkeytymisen analyysistrategioita yhdistäen hankkeiden muotoutumista toisen asteen organisaatioiksi omine tavoiteohjelmineen, resursseineen ja henkilöstöineen. Viimeisissä alaluvuissa (3.3 ja 4.3) havannoin muotoanalyysin, semanttisen analyysin ja kytkeytymisen analyysin keinoin sitä, minkälaisia ohjausmahdollisuuksia ja -rajoja hankkeet tekevät näkyviksi. Viimeiseen tutkimuskysymykseeni opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden ohjauksellisista sekä muista mahdollisista kommunikatiivisista tehtävistä vastaan tarkemmin kokoavassa tarkastelussa luvussa 6.1.

### 3 Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke (2004–2006)

Vuosina 2003–2007 pääministeri Matti Vanhasen I hallituksen hallitusohjelmaan kirjattiin erillinen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma, jonka tavoitteena oli ”edistää aktiivista kansalaisuutta, kansalaisyhteiskunnan toimintaa, kansalaisten yhteiskunnallista vaikuttamista ja edustuksellisen demokratian toimivuutta” (VN 2003b, 55–56). Eri politiikkaohjelmia laajemmin esittelevässä strategia-asiakirjassa (VN 2005) kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman tavoitteet olivat tiivistettynä seuraavaan neljään osa-alueeseen:

1. Koulu ja oppilaitokset tukevat kasvua aktiiviseen ja demokraattisen kansalaisuuden elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti. Suomen kansalaisuuden ohella kasvatuksessa tulee ottaa huomioon EU:n kansalaisuus ja maailmankansalaisuus.
2. Kansalaisyhteiskunnan juridiset ja hallinnolliset toimintaedellytykset ovat kansalaistoiminnan kannalta suotuisia ja ajanmukaisia. Kolmannen sektorin tutkimus-, koulutus- ja kehittämispalveluita kehitetään.
3. Perinteisiä ja uusia kansalaisvaikuttamisen kanavia ja mahdollisuuksia kehitetään niin, että ne tukevat kansalaisten täyttä osallistumista yhteisöjen ja yhteiskunnan toimintaan. Hallinnolla on tarpeelliset työkalut ja asenteellinen valmius keskusteluun kansalaisten kanssa.
4. Edustuksellisen demokratian rakenteet ja käytännöt toimivat hyvin kaikilla päätöksenteon tasoilla ja niissä otetaan huomioon tapahtuvat suuret yhteiskunnalliset muutokset tietoyhteiskunnasta globaalistumiseen. (VN 2005, 56.)

Vaikka demokratian ylläpitoa ja kehittämistä voidaan pitää yhtenä modernin poliittisen järjestelmän perustehtävistä, on kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmassa tunnistettavissa piirteitä tavoitteiltaan ja sisällöiltään vielä jäsentymättömästä *demokratiapolitiikan* muodosta (esim. Larsen 2005). Suomessa 2000-luvulla poliittiseen kielenkäyttöön omaksutulla demokratiapolitiikan termillä viitataan laveasti kaikkiin niihin aikeisiin ja toimiin, joilla poliittinen järjestelmä pyrkii omien sanojensa mukaan aktivoimaan, vahvistamaan ja kehittämään demokratiaa ja kansalaisten poliittista osallistumista. Edustuksellisen demokratian vahvistamisen ohella demokratiapolitiikkaan on kuulunut myös pyrkimys edistää kansalaisten suoria vaikuttamismahdollisuuksia ja rakentaa uudenlaisia yhteistyömuotoja julkisen ja 3. sektorin välillä. (Esim. OM 2009; 2010.)

Kuten Palonen (2009) toteaa, demokratiapolitiikka ei ole politiikan muotona ongelmaton. Kun demokratiaa kuvataan hallinnollisina ja ”hyvinä” käytänteinä, se kutistuu ennalta tiedetyksi asiaksi, joka on levitettävissä ylhäältä alas ja keskuksesta reunoille. Palosen (mt.) hahmottama ajatus ”demokratian levittämisestä” on osin tunnistettavissa myös kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman lähtökohdissa. Mikäli demokratiaa ja sen tilaa tyydytään kuvaamaan erilaisten indikaattorien (ks. Borg 2004; 2006) avulla, tullaan demokratia esittäneeksi ennalta tiedettävänä sisältöinä ja proseduureina, joihin kansalaiset, jotka eivät niihin osallistu – mukaan lukien poliittisilta oikeuksiltaan rajoitetut lapset ja nuoret – tulee esimerkiksi kasvatuksen ja koulutuksen kautta sitouttaa (vrt. esim. Laitinen & Nurmi 2007, 14).

Toisaalta demokratiapolitiikan viiteongelmana näyttäisi olevan myös yhtä lailla sen sisällön avoimuus. Yksi kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman lähtökohdista oli tarjota kansalaisille mahdollisuus ideoida sitä, kuinka heidän vaikuttamismahdollisuuksiaan voitaisiin parantaa (ks. Niemelä 2004; Niemelä, Harju & Asola 2007). Vaikka osallisuus- ja osallistamispolitiikan voidaan ajatella puhuttelevan yleisöä, saattaa sisältöjen avoimuus samalla aiheuttaa raja- ja käännösongelmia kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaa toteuttavissa organisaatioissa ja niiden välisissä ohjaussuhteissa.

Selventääkseni opettajankoulutukseen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmasta kohdentuvia odotuksia, erittelen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman syntyyn vaikuttaneita poliittis-hallinnollisia juonteita seuraavasti: Ensimmäisessä alaluvussa 3.1.1 kuvaan osallistuvan ja aktiivisen kansalaisen ihanteen rakentumista 1990-luvun poliittisissa asiakirjoissa ja hallitusohjelmissa. Toisessa alaluvussa 3.1.2 analysoin kansalaisten poliittisesta osallistumisesta 1990- ja 2000-luvuilla käytyjä eduskuntakeskusteluja. Luvussa 3.1.3 tarkastelen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaa osana valtionhallinnossa 2000-luvulla käyttöön otettua poikkihallinnollisen ohjelmajohtamisen toimintamallia. Luvussa 3.2 fokusoidun tarkastelemaan *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa* -hankkeen organisoitumista ja sitä, miten politiikkaohjelman sisällöt kääntyvät yliopistollista opettajankoulutusta koskeviksi odotuksiksi. Luvussa 3.3 tarkastelen näiden odotusten toteuttamisen mahdollisuuksia ja rajoja kansalaisvaikuttamishankkeesta kerättyjen haastattelujen sekä hankkeessa tuotettujen raporttien ja tutkimusten pohjalta.

### **3.1 Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma suuraa ja edustuksellista demokratiaa yhdistelevänä demokratiapolitiikkana**

#### **3.1.1 Lähtökohtia 1990-luvun demokratiapolitiikalle: Kansainvälistyminen, osallisuus ja julkispalveluiden tuotannon muutos**

Yhtenä politiikkaohjelman perusteissa mainittuna lähtökohtana nykyiselle kansalaisvaikuttamisesta käytävälle keskustelulle voidaan pitää koko vuosituhannen lopun ajan voimistunutta poliittisen järjestelmän legitimititeettikriisiä. Talouden globalisoitumisen on nähty heikentäneen valtion ohjauskykyä ja samalla vähentäneen uskoa poliittisen vaikuttamisen mahdollisuuksiin. Kun päätökset nojaavat niin globaalisti ja paikallisesti lähinnä taloudellisiin argumentteihin, valtiollisen politiikan pelitila ja politikoinnin mahdollisuus kaventuvat. Samalla kansainvälisyyskehityksen lisäämä liikkuvuus ja tietotekniikan kehittyminen ovat avanneet uusia, perinteisestä valtiopolitiikasta poikkeavia vaikuttamisen muotoja (esim. Harju 2003, 102).

Toisaalta olisi virheellistä tarkastella käsillä olevaa muutosta vaihtoehdotto- mana kehityssuuntana, jossa perinteinen politiikka kuolee ja valtiot jättäytyvät taka-alalle. Poliittisen järjestelmän ympäristöissä tapahtuneet muutokset ovat luoneet valtioille myös uusia mahdollisuuksia poliittisen pelitilansa ylläpitämiseen. Maailmanyhteiskunnan politiikkajärjestelmän rinnalla myös valtiomuotoinen politiikka on pyrkinyt hyödyntämään esimerkiksi järjestösektorin ja sosiaalisen median kaltaisia uusia vaikuttamisareenoita osana omaa pelitilaansa. Vastaavasti OECD:n, Euroopan neuvoston sekä Euroopan unionin kaltaiset talous- ja hallintopoliittiset liitot ovat avanneet jäsenvaltioille paitsi uusia poliittisen vaikuttamisen foorumeita, myös mahdollisuuden ja velvollisuuden tehdä kansainvälisiin sopimuksiin perustuvaa politiikkaa.

Tästä näkökulmasta kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaa voidaan hahmottaa demokratiapolitiikan muotona, joka pyrkii vastaamaan poliittisen järjestelmän legitimititeettikriisiin yhdistelemällä demokratian kansainvälisiä, kansallisia ja paikallisia malleja. Yhtenä demokratiapolitiikan synnyn kannalta käännteentekevänä ajanjaksona voidaan pitää Suomessa 1990-lukua, jolloin demokratian kansainvälisiin malleihin viitattiin yleisemmin myös kansallista politiikkaa linjaavissa hallitusohjelmissa. Esimerkiksi Esko Ahon hallituksen vuonna 1991 hyväksytyn hallitusohjelman sisällölliseksi tavoitteeksi asetettiin ”ETYK:in periaatteiden ja tavoitteiden mukaisesti maanosan turvallisuuden, demokratian ja ihmisoikeuksien vahvistaminen” (VN 1991).

Samalla kun hallitusohjelmiin ja niitä valmisteleviin asiakirjoihin aseteltiin uutta eurooppalaista demokratiaihannetta, näkyi 1990-luvun alun demokratiapolitiikassa voimakkaana myös hallinnon hajauttamisen ja paikallisdemokratian ke-

hittämisen idea. Olennaista tässä 1970-luvun lopulla voimistuneessa hallintoperiaatteessa oli delegoida niin valtion kuin julkisten organisaatioidenkin päätäntävaltaa paikallistasolle, mahdollisimman lähelle kansalaista (Yliaska 2010; ks. myös Temmes 2003).

Kansainvälisten periaatteiden ja paikallisen itsehallinnon varaan rakentuva demokratia oli esillä jo hieman Esko Ahon hallitusohjelmassa, mutta varsinkin saman hallituksen eduskunnalle tekemässä esiteyksessä uudesta kuntalaista.

Suomea sitovien kansainvälisten sopimusten sisältämät periaatteet suuntaavat kunnallislain tavoitteenasettelua. Kunnallista itsehallintoa, demokratiaa sekä kuntalaisten hyvinvointia ja oikeusturvaa arvioitaessa on otettava huomioon myös kansainvälisten sopimusten asettamat velvoitteet. (HE 192/1994.)

Paikallisuuden lisäksi uuteen kunnallista itsehallintoa korostavaan politiikkaan kuului myös suoran demokratian huomioiminen osana paikallispolitiikkaa. Kunnille ja kuntalaisille haluttiin uuden lain myötä antaa laajempi mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua käyttämiensä palveluiden tuotantoon.

Kunnallishallinnossa on perinteisesti korostettu edustuksellista demokratiaa, mihin liittyen on korostettu valtuuston asemaa toimielimenä, joka välittää kuntalaisten tahdon kunnan hallintoon. Yhä tärkeämpiä ovat kuitenkin erilaiset suoran osallistumisen muodot, kuten kuntalaisten välitön mahdollisuus vaikuttaa päätöksiin ja niiden valmisteluun tai osallistua ja vaikuttaa palvelutoiminnan järjestämiseen. (HE 192/1994.)

Kansalaisten suoria vaikutusmahdollisuuksia perusteltiin näin myös markkinamuotoistuvan palvelutuotannon näkökulmasta (ks. Saarinen, Salmenniemi & Keränen 2014; Yliaska 2010). Kunnallislain uudistusta koskevissa asiakirjoissa kansalaisen malliksi piirtyy aktiivisesti päätöksentekoon osallistuvan kuntalaisen lisäksi myös palveluita valikoiva kansalainen.

Erityisesti julkisen talouden tiukentuminen suuntaa huomiota myös toiminnan sisäiseen tehokkuuteen — tuottavuuteen ja taloudellisuuteen. [...] Kun kansalaiset joutuvat maksamaan palvelusta osittain tai täysimääräisesti, he harkitsevat myös, tarvitsevatko he palvelua. (HE 192/1994.)

Keskustelu kansalaisten mahdollisuuksista ja velvollisuudesta osallistua julkis palveluiden tuotantoon koskevaan päätöksentekoon nousi esille myös Paavo Lipposen I sateenkaarihallituksen (1995–1999) hallitusohjelmassa. Tuolloin aiheesta keskusteltiin osallisuus-teeman alla, ja sisäministeriössä käynnistettiin hallitusohjelman pohjalta valtakunnallinen osallisuushanke. Osallisuushanke sai myöhemmin

jatkoa myös samalle puoluepohjalle rakentuneen Lipposen II hallituksen (1999–2003) hallitusohjelmassa (VNS 2002).

Vaikuttimikseen vuonna 1997 käynnistynyt Lipposen osallisuushanke nimesi Englannin pääministerin John Majorin jo vuonna 1991 käynnistämän *Citizen Charter* -ohjelman. *Citizen Charter* -ohjelman keskeisempiä teemoja olivat julkishallinnon läpinäkyvyys, julkispalveluiden asiakaslähtöisyys sekä kansalaisjärjestöjen mukaan ottaminen hyvinvointipalveluiden suunnittelemiseen ja toteuttamiseen. *Citizen Charter* -ohjelma toimi pohjana myös Euroopan komission vuonna 2001 julkaisemalle demokratian kehittämistä koskevalle suosituskirjalle. (SM 2000.)

Esikuvansa tavoin myös Lipposen osallisuushankkeen tehtävänä oli selvittää, miten kansalaiset voivat osallistua ja vaikuttaa hyvinvointipalvelujen tuottamiseen ja järjestämistapaan. Yhdeksi osallisuushankkeen toteuttamismuodoksi ilmaantui 1990-luvun loppupuolella erilaiset valtionhallinnon käynnistämät selvityshankkeet, joiden tavoitteena oli kerätä tietoa eri valtioiden hallintomalleista ja toteuttaa alueellisia kokeiluja ja kehittämishankkeita niin sanottujen ”hyvien käytänteiden” löytämiseksi ja levittämiseksi. Eri hallintomalleja vertailevia selvityksiä tehtiin myös pohjoismaiden välillä (ks. Mutanen 2004).

Suoraa demokratiaa tukevien hallintomallien lisäksi Lipposen hallituksen osallisuushankkeessa osallisuus liitettiin myös edustuksellisen demokratian kehittämiseen sekä omaehtoiseen kansalaistoimintaan, kansalaisaktivismiin ja järjestöosallisuuteen (VNS 2002). Lipposen hallitusten osallisuushankkeille muotoutui myös sellaisia perinteisesti sosiaalipolitiikalle kuuluvia tehtäviä kuin syrjäytymisen ehkäiseminen ja erityisesti syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen. Perinteisten tukitoimintojen rinnalla osallisuushankkeessa korostui kuitenkin uudella tavalla kansalaisten vastuu omasta hyvinvoinnistaan. Osallisuushankkeessa painotettiin ajatusta ”kansalaisesta aktiivisena subjektina, joka haluaa, osaa ja saa toimia välittömänä vaikuttajana itselleen tärkeissä yhteiskunnallisissa asioissa” (VNS 2002). Osallisuuden edistäminen perustui sen sijaan oletukseen, että jokaisella kansalaisella on halu vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja että hallinnon ja sen alaisten tahojen tehtävä on vain löytää ja tarjota nämä vaikuttamiskanavat kullekin kansalaiselle.

### **3.1.2 Edustuksellisen demokratian kriisi 1990-luvun eduskuntakeskusteluissa**

Samaan aikaan, kun 1990-luvun poliittis-hallinnollisilla ohjelmilla ja juridisilla muutoksilla pyrittiin voimistamaan paikallista, eurooppalaista ja suoraa demokratiaa, eduskunnassa käytiin osin rinnakkaista keskustelua kansalaisten vähentyneestä kiinnostuksesta edustuksellista demokratiaa ja järjestötoimintaa kohtaan. Erityistä huolta aiheuttivat vaalien äänestysprosentit, jotka olivat esimerkiksi kunnallisvaaleissa tippuneet Suomessa vuosikymmenessä liki 20 prosenttia.

Lokakuussa 1992, yhdeksän päivää kunnallisvaalien jälkeen, yhteensä 29 eri hallitus- ja oppositiopuolueen kansanedustajaa jätti eduskunnan puhemiehelle kirjallisen kysymyksen kunnallisvaalien ja eduskuntavaalien samanaikaisesta järjestämisestä (KK 547/1992). Edustajat toivat esille huolensa jatkuvasti laskevista äänestysprosentteista. Ratkaisuksi ehdotettiin ulkomaillakin kokeiltua kunnallis- ja eduskuntavaalien samanaikaistamista.

Kansalaisten äänestysaktiivisuus niin kunnallisvaaleissa kuin kansanedustajien vaaleissa on viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana laskenut tavalla, joka ilmentää pysyvämpää mielenkiinnon herpaantumista poliittiseen osallistumiseen. [...] Mihin toimenpiteisiin Hallitus aikoo ryhtyä, jotta kansalaisten osallistumisaktiivisuus lisääntyisi paikallisissa ja valtakunnallisissa vaaleissa, ja aikooko Hallitus valmistella eduskunnalle esityksen vaalilain muuttamisesta siten, että kunnallis- ja kansanedustajain vaalit voitaisiin järjestää samanaikaisesti ottaen huomioon ne kokemukset, joita tällaisesta järjestelmästä on saatavissa muista Euroopan maista? (KK 547/1992.)

Vastauksessaan edustajille silloinen keskustalainen oikeusministeri Hannele Pokka totesi huolen äänestysprosenttien laskusta aiheelliseksi. Samalla Pokka ilmaisi huolensa erityisesti nuorten äänestäjien vähentyneestä kiinnostuksesta politiikkaa kohtaan. Yhdeksi syyksi vähentyneeseen kiinnostukseen ministeri arveli vaalien liiallista määrää ja siitä johtuvaa vaaliväsymystä. Ministeri totesi, että äänestysaktiivisuuteen vaikuttaminen on perinteisesti ollut puolueiden ja kansalaisjärjestöjen tehtävä, kun taas viranomaisten tehtävänä on ollut huolehtia äänestysmahdollisuuksista. Toisaalta ministeri näki vaalien yhdistämisessä uhkana paikallisten vaaliteemojen jäämisen valtakunnallisten teemojen varjoon, mikä olisi taas ristiriidassa aiemmin tehtyjen, kunnallisvaltaa lisäävien lainsäädännöllisten toimien kanssa. Lopuksi ministeri totesi, että vaikka oikeusministeriössä ei ollut viireillä asiaa koskevaa selvitystyötä, valmius selvityksen tekemiseen oli olemassa. (KK 547/1992.)

Keskustelu kansalaisten äänestysaktiivisuudesta käynnistyi uudelleen neljä vuotta myöhemmin keskustalaisen kansanedustaja Sulo Aittoniemen jätettyä eduskunnan puhemiehelle kirjallisen kysymyksen kansalaisten äänestyspassiivisuudesta (KK 715/1996 vp). Tuolloinen oikeusministeri Kari Häkämies (kok) vastasi pitkälti samalla tavalla kuin ministeri Pokka neljä vuotta aiemmin spekuloiden vaaliväsymystä ja penäten puolueiden vastuuta tehdä kansalaisia puhuttelevaa politiikkaa. Toisaalta ministeri Häkämies totesi kunnallisvaalien osalta tilanteen huolestuttavaksi. ”Erinäisiin tutkimuksiin” viitaten ministeri Häkämies nosti niin ikään esille nuorten vähentyneen äänestysaktiivisuuden ja sen, että äänestysaktiivisuuteen näyttäisivät vaikuttavan myös sosiaaliset tekijät kuten yhteiskunnasta syrjäytyminen (KK 798/1996 vp).



Vuoden 1996 kunnallis- ja europarlamenttivaalien alhainen äänestysprosentti ja eri tutkimuksissa havaittu kansalaisten poliittisen kiinnostuksen väheneminen tulivat kuitenkin noteeratuiksi myös valtionhallinnon kehittämisohjelmissa (SM 2000). Päättyessään jatkaa 1997 käynnistynyttä Lipposen I hallituksen osallisuushanketta vuonna 1999, valtioneuvosto oli samalla päättänyt laatia selonteon kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksien kehittämisestä. Selonteon pohjaksi oikeusministeriö oli lisäksi tilannut taustaraportin Tampereen yliopistolta. Selonteon tausta-aineistoksi tuotettiin useita kirjallisia raportti- ja selvitystyyppejä tutkimuksia, joissa tarkasteltiin suoran ja edustuksellisen demokratian mahdollisia kehittämistarpeita ja käynnissä olevia kokeiluja (VNS 2002).

Valtioneuvoston selonteko kansalaisten suoran osallistumisen kehittämiseksi saapui eduskunnan käsittelyyn huhtikuussa 2002 (PTK 38/2002 vp).<sup>4</sup> Avauspuheessaan alue- ja kuntaministeri Martti Korhonen (vas) totesi, että vaikka Suomen poliittinen järjestelmä perustuu edustukselliseen demokratiaan, demokratian vanhin muoto on kuitenkin suora osallistuminen. Ministeri Korhonen katsoi, että kansainvälinen integroituminen, hallinnollisten toimintojen verkottuminen ja päätösten valmistelun asiantuntijavaltaistuminen ovat heikentäneet perinteisten edustuksellisten elinten suhteellista asemaa. (PTK 38/2002.)

Ministeri totesi myös, että 1990-luvulla toteutetut valtionosuusjärjestelmän ja kuntalain uudistukset vahvistivat paikallista itsehallintoa siten, että kunnat saivat entistä pidemmälle menevän oikeuden itse päättää kunnan talouden, palvelujen ja hallinnon järjestämisestä. Kuntatalouden vaikeudet ja tehokkuus- ja taloudellisuusnäkökulmaa painottaneet uudistukset olivat ministerin mukaan johtaneet kuitenkin politiikan roolin epäselvyyteen kunnallisessa päätöksenteossa. Ministeri piti tilannetta ristiriitaisena, sillä hänen mukaansa kunnat usein turvautuivat valtion peruspalveluiden järjestämisen ongelmia ratkoessaan, mutta samaan aikaan ne pyrkivät pitämään kiinni kunnallisesta itsehallinnosta kynsin ja hampain. (PTK 38/2002.)

Eduskunnalle annetussa valtioneuvoston selonteossa painopisteenä olivat kunnallisen demokratian ja suoran osallistumisen kehittäminen Lipposen I hallituksen Osallisuus-hankkeesta saatujen kokemusten valossa. Ministeri Korhonen tiivistä hankkeen kokemukset viiteen johtopäätökseen:

- i) Kansalaisten ja päättäjien vuoropuhelua on lisättävä esimerkiksi tietotekniikan ja perinteisin keinoin.
- ii) Osallisuuden periaatteet tulee sisällyttää kaikkeen valtion ja myös kuntien toimintaan.

---

<sup>4</sup> Olen tiivistänyt eduskunnassa käytyä keskustelua kansalaisten poliittisen osallistumisen vähentymisen syistä ja ratkaisuehdotuksista liitteisiin 1 ja 2.

- iii) Paikallisdemokratian nimissä tulevat kuntaliitokset ja kuntien yhteistyö tarvitsevat myös ylikunnallisia demokratian muotoja kuten aluelautakuntia ja alueellisia yhteistyöelimiä.
- iv) Kaikkien, erityisesti ikääntyvien kansalaisten, osallisuus on tärkeää
- v) Lasten ja nuorten osallisuuden systemaattinen vahvistaminen koulu- ja kuntayhteisössä parantaa niin koulun kuin sitä ympäröivän yhteiskunnankin elämää. (PTK 38/2002.)

Selonteko sai eduskunnalta vaihtelevan vastaanoton. Selontekoon suhtautuivat ryhmäpuheenvuoroissaan myönteisimmin hallituspuolueet ja niistä erityisesti vihreät, jotka pitivät selontekoa hyvänä toiminnan arvioinnin ja kehittämisen keinona.<sup>5</sup> Vihreät toivoivat, että demokratia-asiat nousisivat esille yhtenä seuraavien eduskuntavaalien teemoista. Myös Vasemmistoliitto piti selontekoa onnistuneena, joskin heidän mielestään osallisuutta olisi tullut käsitellä poliittisten instituutioiden lisäksi myös työelämässä. SDP puolestaan piti hyvänä, että selonteossa painotettiin erityisesti koulutuksen merkitystä ja nuorten ja lasten osallisuutta. Tutkimustietoon viitaten SDP painotti, että ”nuorena laiskasti äänestävät jatkavat samaan tapaan myös keski-ikäisinä”. RKP oli puolestaan sitä mieltä, että demokratiaa on hyvä kehittää ja nuorten osallisuutta lisätä, mutta samalla edustuksellisesta demokratiasta tulee pitää huolta, koska se suojaa jossain määrin myös vähemmistöjä. (PTK 38/2002.)

Hallituspuolueista selontekoon penseimmin suhtautui kokoomus. Kokoomus kritisoi ryhmäpuheenvuorossaan selonteon olevan ”paljolti vain toteava” ja että ”esimerkiksi kansalaisjärjestöjen ja kansalaisliikkeiden arvokas toiminta jää lähes kokonaan käsittelemättä”. Kokoomus korosti kuitenkin, ettei kansalaisjärjestöjen arvokasta kansalaistoimintaa saa rinnastaa kansalaistottelemattomuuteen, ”jossa usein kyse onkin julkisuusnälkäisten hörhöjen tuihtuilusta”. Häiriökäyttäytymisen ikävinä esimerkkeinä kokoomus nimesi ”turkistarhaterroristit”, ”Greenpeacen metsähäiriköinnin” ja ”valkohaalareiden esiintymisen Globala-mielenosoituksissa”. (PTK 38/2002.)

Oppositiopuolueista selontekoa kritisoi voimakkaimmin ryhmäpuheenvuorossaan keskusta, jonka mukaan selonteko ylitti vain ”rimaa hipoen sille asetetut tavoitteet” eikä tarjonnut ”mitään suuria avauksia suoran osallistumisen kehittämiseksi”. Keskusta painotti puheenvuorossaan edustuksellisen demokratian ensisijaisuutta. Suoran demokratian se katsoi kutistuvan helposti yhden asiakysymyksen politiikaksi, joskin suoran ja edustuksellisen demokratian välille olisi keskustan mukaan pyrittävä rakentamaan siltaa. Keskusta ihmetteli ryhmäpuheenvuorossaan myös sitä, ”miksi juuri Lipposen hallitusten seitsemänä vuonna erityisesti

---

<sup>5</sup> Vihreät siirtyivät oppositioon toukokuussa 2002 Olkiluodon ydinvoimalapäätöksen johdosta

huono-osaisten kansalaisten aktiivinen osallistuminen ja osallisuus on hiipunut passiiviseksi toimenpiteiden kohteena olemiseksi?”. (PTK 38/2002.)

Samoilla linjoilla keskustan kanssa olivat perussuomalaiset, joiden mielestä selonteko oli laadittu "kovin hampaattomaksi eikä ilmeisiin ongelmiin ja epäkohtiin kansalaisdemokratian suhteen ole puututtu kuin korkeintaan toteamalla niiden olemassaolo". Perussuomalaiset tosin kritisoivat myös keskustaa haluttomuudesta käyttää kansanäänestyksiä kunnallisella tasolla. Kristillisdemokraatit pitivät selonteon suurimpana heikkoutena sitä, ettei se riittävästi pohtinut osallisuuden vähenemistä ja muuttumista syrjäytymiseksi. Samalla kristillisdemokraatit kuitenkin kiittelivät selontekoa siitä, että se nosti esille lasten ja nuorten osallisuuden merkityksen. (PTK 38/2002.)

Ryhmäpuheenvuoroissa ja sitä seuranneessa keskustelussa lähes kaikki puolueet kannattivat jonkinlaisia koulutuksellisia ja kasvatuksellisia toimia lasten ja nuorten osallisuuden edistämiseksi. SDP:n Arto Seppälä totesi, että "puolueiden toiminnasta kertominen [on] ollut peruskoulussa vuosien tabu." Niin ikään SDP:n edustajista Kari Rajamäki esitti, että "meidän koululaitoksemme ja opetustoimemme on laiminlyönyt yhteiskunnallisen kasvatuksen osana nimenomaan poliittisen päätöksenteon ja yhteiskunnallisen päätöksenteon sisällön opetuksen mielestäni, ja nimenomaan, kuten olemme puhuneet, myös kansalaisyhteiskunnan kansalaisoikeuksien ja velvollisuuksien kokonaisuus on jäänyt liian vähälle". Myös kokoomuksen Markku Markkula oli sitä mieltä, että "koulu on se paikka, jonne meidän kannattaa asettaa sekä vaateita että luoda myös todellisia toteuttamisen edellytyksiä siinä, että opitaan tätä yhteisöllistä toimintaa ja opitaan ymmärtämään ja arvostamaan suomalaista demokratiaa". Vihreiden Kirsi Ojansuun, perussuomalaisten Raimo Vistbackan ja kristillisdemokraattien Leea Hiltusen lisäksi myös vasemmistoliiton Katja Syvärinen peräänkuuluttivat nuorten parlamenttitoiminnalle oikeaa valtaa. (PTK 38/2002.)

Demokratiakasvatusta koskevista puheenvuoroista hahmoteltiin myös opettajankoulutuksen mahdollista roolia yhteiskunnallisen kasvatuksen edistäjänä. Vasemmistoliiton Katja Syvärinen nosti esille opettajien täydennyskoulutuksen tarjoamia mahdollisuuksia ja esitti, että Opetushallitus voisi koulutuksen määrärahojen kautta tukea eri aloille erikoistuvaa opetusta. Kristillisten Leea Hiltunen toivoi puolestaan, että "opetusministeriö valmistelisi ohjelman, jonka avulla kansalaisten valmentaminen yhteiskunnallisen osallistumisen edellyttämiin valmiuksiin voitaisiin saattaa koulujen opetusohjelmiin" ja että "lähdettäisiin siitä, että tämä on todella pitkäjänteistä toimintaa". (PTK 38/2002.)

Eduskunnan täysistunnon jälkeen asia lähti käsiteltäväksi hallintovaliokuntaan (HaVM 10/2002 vp). Vaikka valiokunta piti selonteon lähtökohtia hyvinä ja totesi, että kehitystyötä kansalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien edistämiseksi on jatkettava, se päätyi korostamaan erityisenä huolenaiheenaan edustuksellisen demokratian tilaa:

Osallisuushankkeessa painopiste on ollut kansalaisten suorien osallistumismuotojen kehittämisessä, minkä seurauksena edustuksellisen demokratian toimivuuden kehittäminen on jäänyt vähäiselle huomiolle. Valiokunta katsoo, että osallisuushankkeen jatkoksi tarvitaan myös keskeisten toimijoiden yhteistyöhön perustuva hanke, jossa paneudutaan erityisesti edustuksellisen järjestelmän vetovoimaisuuden lisäämiseen ja sen toimintamuotojen ja -edellytysten kehittämiseen. Hanke on syytä käynnistää riipeästi niin, että sen kokemuksia voitaisiin mahdollisimman hyvin hyödyntää jo seuraavalla kunnallisvaalikaudella vuosina 2005–2008. (HaVM 10/2002 vp.)

Hallintovaliokunta ei katsonut tarpeelliseksi lähteä edistämään selonteossa tehtyjä muutamia lakiehdotuksia (HaVM 10/2002 vp). Selontekoon pohjautuen hallintovaliokunta kannatti vuoropuhelun lisäämistä kansalaisten ja päättäjien välillä esimerkiksi tietotekniikkaa hyödyntämällä. Lisäksi hallintovaliokunta antoi eduskunnan tavoin tukensa demokratiakasvatusta koskeville toimenpidesuunnitelmille. Hallintovaliokunta painotti nuorisovaltuustojen ja -parlamenttien sekä kouludemokratian kehittämisen tarvetta. Heidän mukaansa kyse olisi laajasta muutoksesta koulukasvatuksessa.

Valiokunnan mielestä on tärkeää jo peruskoulutasolla käsitellä yhteiskunnallisen kasvatuksen sisältöä useissa oppiaineissa ja läpäisevänä periaatteena koulutyössä. On myös syytä korostaa yhteiskunnallisille oppiaineille ominaiseen analysointiin ja kriittiseen asioiden tarkasteluun perustuvan ajattelutavan syntyä yksittäistietojen opetteluun sijasta. Lisäksi oppilaiden tulisi ikä kautensa mukaisesti voida osallistua kouluyhteisön ja -ympäristön kehittämiseen, koulutyön suunnitteluun ja arviointiin sekä tulla kuulluksi ja vaikuttaa itselleen tärkeisiin päätöksiin. (HaVM 10/2002 vp.)

23.10.2002 pidetyssä eduskunnan täysistunnossa käytettiin yhteensä 96 kirjattua puheenvuoroa, mukaan lukien silloisen alue- ja kuntaministerin Martti Korhosen (vas) puheenvuorot (PTK 123/2002 vp). Keskustelu noudatti ryhmäpuheenvuorojen osalta pitkälti aiemman keskustelun kaavaa, joskin keskusta, RKP ja kokoomus ottivat selkeimmin kantaa edustuksellisen demokratian kehittämisen puolesta. Myös ministeri myötäili valiokunnan tekemää ehdotusta edustuksellisen demokratian kehittämishankkeesta. Keskustelussa lasten ja nuorten osallisuuden edistämisestä viitattiin nyt myös erilaisiin tutkimuksiin. Näistä esimerkiksi kansainvälinen IEA CIVICS -selvitys oli tuonut esille suomalaisen demokratiakasvatuksen huonon tilan. Keskustan edustaja esitti lisäksi, että kansalaisvaikuttamista

tulisi alkaa koulussa opettaa läpäisyperiaatteena. Eduskunta hyväksyi hallintovaliokunnan mietinnön mukaisen lausunnon ja lähetti mietinnön valtioneuvostoon tarpeellisia toimenpiteitä varten. (EK 24/2002 vp.)

Olen kahdessa edellisessä aluvuossa (3.1.1 ja 3.1.2) eritellyt kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaa edeltänyttä poliittista keskustelua demokratian kehittämisen tarpeista. Demokratian kehittämisen tarpeeseen on viitattu näissä hallitusohjelmissa ja eduskuntakeskusteluissa kansainvälisten sopimusten, valtiollisen ohjauskyvyn heikkenemisen, talouden globalisaation ja EU:n mukanaan tuomien uusien vaikuttamisfoormien yhteydessä. Näissä kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksiin ja osallisuuteen liittyvissä merkityksenannoissa painottuivat sekä uusien vaikuttamisfoorumien paikalliselle ja kansalliselle politiikalle tarjoamat mahdollisuudet että huoli kansalaisten sosiaalisesta segregatiosta.

Lisäksi kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksien ja demokratian kehittämisen tarvetta perusteltiin paikallisen itsehallinnon ja kuntien palvelutuotannon näkökulmista. Näissä merkityksenannoissa painottuivat samanaikaisesti kuva kuntalaisista palveluita kuluttavina asiakkaina, halu ottaa kansalaisjärjestöt mukaan kuntapalveluiden tuotantoon ja pyrkimys kehittää kunnallista päätöksentekoa kunnanvaltuustoja täydentävien ja niitä osin korvaavien vaikuttamiskanavien kautta. Tältä osin demokratiapolitiikassa voidaan tunnistaa myös merkkejä esimerkiksi Koskiahon (2015, 59) kuvaamasta kansalaisyhteiskunnan vastuuttamisesta, jossa julkisvalta pyrkii siirtämään palvelutuotantoa kansalaisille, kansalaisjärjestöille ja yrityssectorille.

Kolmanneksi kansalaisten vaikuttamisesta ja osallistumisesta puhuttiin edustuksellisen demokratian tilaa koskevana huolena, jolloin puheenvuoroissa painottuivat sekä politiikan velvollisuus puhutella kansalaisia että vaikuttaminen jokaisen kansalaisen velvollisuutena. Tämän tutkimuksen aiheen kannalta merkille pantavaa on se, että moninaisista politiikan sisältä asettuvista merkityksenannoista ja ongelmanasetteluista huolimatta syitä ja ratkaisuja politiikan kriisiin haettiin juuri kasvatuksesta ja koulutuksesta.

Kansalaisten vaikuttamista ja osallisuutta ja demokratian kehittämistä koskevien merkityksenantojen lisäksi kansallisen demokratiapolitiikan muotoutumista on syytä hahmottaa myös valtionhallintoa koskevan poliittisen ohjauksen uudelleenorganisoinnin näkökulmasta. Tämän näkökulman hahmottamiseksi tarkastelen seuraavaksi kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaa osana valtion keskushallinnossa käyttöön otettua poikkihallinnollista ohjelmajohtamisen mallia.

### **3.1.3 Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma osana poikkihallinnollista ohjelmajohtamisen mallia**

Pääministeri Matti Vanhasen molempiin hallitusohjelmiin sisältyneiden politiikkaohjelmien syntyyn vaikutti erityisesti Lipposen II hallituksen (1999–2003)

käynnistämä Valtion keskushallinnon uudistushanke, jonka tavoitteena oli tehostaa hallitusohjelmien toimeenpanoa (VVM & VN 2003). Uudistushankkeeseen liittyneen ohjelmajohtamisen toimintamallin tavoitteena oli ”vahvistaa hallituksen poliittista ohjausta useampia ministeriöitä koskevissa asioissa ja tehostaa valtioneuvoston poikkihallinnollista valmistelua” (VN 2006, 24).

Politiikkaohjelmien ja hallituksen strategia-asiakirjamenettelyn kautta ohjelmajohtamisen mallilla pyrittiin hallitusohjelman tavoitteiden ja toimenpiteiden täsmentämiseen ja hallituksen politiikan etenemisen jatkuvaan arviointiin. Poliitiikkaohjelmien sisällöt olivat hallitusohjelmien yhteydessä usein muotoiltu väljästi, kun taas vuosittain tarkistettavaan strategia-asiakirjoihin oli kirjattu politiikkaohjelmien ”tarkennetut ja seurattavissa olevat vaikuttavuus- tai muut keskeiset tavoitteet, konkreettiset toimenpiteet tavoitteiden toteuttamiseksi aikatauluineen sekä ohjelmien keskeiset perustelut”. (VN 2006, ks. myös VN 2003c.)

Politiikkaohjelmien julkilausuttuina tavoitteena oli reagoida väliaikaisiin poikkihallinnollisiin tehtäviin ja toimia ikään kuin sateenvarjona useille hallitusohjelmaan liittyville hankkeille. Vastuu politiikkaohjelmien koordinoinnista oli ministerieillä ja ministeriryhmillä sekä kullekin politiikkaohjelmalle nimitetyillä erillisillä ohjelmajohtajilla. Ministeriöiden välisen poikkihallinnon, arvioivan seurannan, joustavuuden ja kustannustehokkuuden lisäksi politiikkaohjelmien julkilausutuksi tavoitteeksi esitettiin myös mahdollisuus uudenlaiseen verkostomaiseen politiikkaan, joka kytkisi yhteen paitsi eri valtionhallinnon alat myös kuntasektorin sekä järjestöt ja yritysmaailman. (VN 2006, 24.)

Ensimmäistä kertaa politiikkaohjelmat tulivat käyttöön Anneli Jäätteenmäen hallitusohjelmassa (VN 2003a). Vaikka Jäätteenmäen hallitus jäikin lyhytikäiseksi, kertaalleen hyväksytty hallitusohjelma politiikkaohjelmineen säilyi sisällöltään koskemattomana 24.6.2003 hyväksytyssä Matti Vanhasen I hallituksen hallitusohjelmassa (VN 2003b). Vanhasen hallitusohjelmaan sisältyi näin Jäätteenmäen ohjelman tavoin yhteensä neljä politiikkaohjelmaa, joista yksi oli nimetty kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaksi. Hallitusohjelman yhteydessä kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma määriteltiin kansalliseksi demokra-tiahankkeeksi, jonka tavoitteena oli ”parantaa kansalaisten osallistumismahdollisuuksia ja äänestysaktiivisuutta, lisätä demokratiakasvatusta sekä muutoinkin vahvistaa edustuksellista demokratiaa” (VN 2003b, 55–56).

7.4.2004 hyväksytyssä ensimmäisessä strategia-asiakirjassa kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman tavoitteeksi asetettiin demokratian vahvistaminen ”tuomalla esille edustuksellista demokratiaa, kansalaisten ja hallinnon välistä suhdetta sekä kansalaisten omaehtoista toimintaa koskevia kehittämistarpeita.” Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman toteutuksesta olivat siis vastuussa uuden ohjelmajohtamisen tavoitteiden mukaisesti useat eri hallinnon alat, kuten oikeusministeriö, sisäasiainministeriö ja opetusministeriö. Lisäksi ohjelman toteutukseen kaavailtiin mukaan myös Suomen Kuntaliittoa, suurimpia puolueita ja kansalaisjärjestöjä. (VN 2003c.)

Kansalaisvaikuttamisen termillä ei vielä politiikkaohjelman valmisteluvaiheessa viitattu täsmällisiin sisältöihin, vaan termin tehtävänä oli toimia eräänlaisena saatevarjona, jonka alle olisi strategia-asiakirjaa laadittaessa mahdollista koota jo olemassa olevia poliittis-hallinnollisia sisältöjä.

Kansalaisvaikuttaminen, niin sehän tavallaan kokosi siipiensä suojaan hyvin monia asioita, jotka oli sanotaan nyt esimerkiksi oikeusministeriölle tärkeitä, eli siis kansalaisten osallistumiseen, demokratian tilaan, äänestyskäyttäytymiseen, äänestysaktiivisuuteen ja muuhun liittyviä, mutta yhtä lailla se kokosi siipien suojaan myös opetusministeriön näkökulmasta tärkeitä asioita eli siis miten lapset ja nuoret osallistuvat ja miten vapaa sivistystyö ja kansalaistoiminta toimivat yhtenä demokratian kehittymisen tukipilarina. (HAASTMIN1)

Politiikkaohjelman sisällöt olivat hallituksen strategia-asiakirjassa (VN 2003c) eritelty alla olevan listan mukaisesti viestintää, tekniikkaa, tutkimusta ja koulutusta koskeviksi kehittämistehtäviksi. Kuuteen erilliseen teema-alueeseen jakautuneessa ohjelmassa tämän tutkimuksen kannalta tärkein teema on demokratiakasvatus (kohta 5).

1. Vaalijärjestelmän kehittäminen ja äänestäjien aktivointi: Tähän osa-alueeseen kuului edustuksellisen demokratian toimivuuden parantaminen, erityisesti eduskunta- ja kunnallisvaalien teknisen toteutuksen ja viestinnän tehostaminen. Lisäksi tavoitteena oli yhdessä puolueiden ja kansalaisjärjestöjen kanssa kehittää keinoja erityisesti niiden ihmisryhmien kiinnostuksen lisäämiseksi, joiden äänestamisaktiivisuus on alhainen.

2. Kansalaisten vaikutusmahdollisuuksien parantaminen ja kansalaisjärjestöjen toimintaedellytysten vahvistaminen: Tähän osa-alueeseen sisältyi erilaisten kansalaisvaikuttamisen muotojen kehittäminen edustuksellisen demokratian syventämiseksi ja kansalaisyhteiskunnan vahvistamiseksi (esim. kansanäänestys ja aloitejärjestelmät).

3. Viestintä kansalaisvaikuttamisen edistämiseksi: Tämän osa-alueen tavoitteena oli, että kansalaiset saisivat tietoa vireillä olevista asioista lainsäädännön edellyttämällä tavalla, hallinto olisi avointa ja hallinnon kehittämisessä otettaisiin huomioon kansalaisten antama palaute. Lisäksi painotettiin verkkoviestinnän ja julkishallinnon vaikuttavuutta koskevan tutkimuksen merkittävyyttä.

4. Kunnallisen demokratian kehittäminen: Tämän osa-alueen painopiste oli kunnallisen demokratian toimivuuden selvittäminen suhteessa sekä kunnallisen palveluntuotannon markkinaehtoistumiseen (ulkoistaminen) että alueelliseen verkostotoimintaan (kuntaliittymät).

5. Demokratiakasvatus: Osa-alueen painopisteenä oli lisätä erityisesti nuorten tietämystä vaalijärjestelmästä ja vaikuttamismuodoista ja kehittää nuorten osallisuutta kouluissa ja kansalaisjärjestöissä. Tavoitteena oli viedä esimerkiksi osallisuushankkeista saatua tietoa kansalaisvaikuttamisesta kaikille koulutustasoille, kehittää oppimateriaaleja ja viedä kansalaisvaikuttaminen osaksi kaikkea opettajankoulutusta.

6. Demokratia-asioiden hallinto: Tämän osa-alueen tavoitteena oli arvioida ja selvittää ”kansainvälisesti parhaat käytännöt demokratiakysymysten hallinnoinnissa” ja valtioneuvoston ja tiedeyhteisön välisen yhteistyön lisäämisen mahdollisuudet demokratian kannalta tärkeissä asioissa.

Politiikkaohjelmien täsmällisempien tavoitteiden lisäksi strategia-asiakirjassa oli määritelty myös ohjelman rahoituskehys, joka jakautui valtioneuvoston kanslian, ulkoasiainministeriön, sisäasiainministeriön, valtiovarainministeriön, oikeusministeriön ja opetusministeriön pääluokkiin. Rahoituskehyspäättös määritteli osaltaan näin myös sitä, mitkä hallinnon alat olisivat ohjelman toteuttamisesta vastuussa. (VN 2003c.)

Strategia-asiakirjan hyväksymisen yhteydessä hallitus vahvisti myös politiikkaohjelmien toteuttamissuunnitelmat. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman pääasialliseksi toimeenpanokeinoksi muodostuivat eri ministeriöissä virkamies työnä toteutettavat selvitysprojektit ja lisäksi ministeriöiden vastuulla olevat, erikseen rahoitettavat kehittämishankkeet. Opetusministeriön vastuulla olevia kansalaisvaikuttamista tukevia hankkeita olivat muun muassa Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -hanke, Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke, Kansalaisopinnot kouluissa ja järjestöissä -hanke sekä yhdessä Opetushallituksen kanssa toteutettu Nuorten osallisuushanke. Oikeusministeriön vastuulla olivat puolestaan äänestämiseen ja kansalaisten vaikuttamiseen tähtäävät hankkeet kuten Vaalitietojärjestelmän kehittäminen -hanke, Kansalaisvaikuttaminen-hanke, Kansanvalta.fi-portaalihanke ja Kunnallinen demokratiatilinpäättös -hanke. Myös valtiovarainministeriöllä ja sisäasiainministeriöllä oli monia politiikkaohjelmaa toteuttavia vastuuhankkeita. (VN 2005.)

Ohjelmajohtamisen mallin mukaisesti kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaan liittyvien koulutuksen kehittämishankkeiden koordinointi- ja toteuttamisvastuu ei silti rajautunut vain koulutusasioista vastaavalle opetusministeriölle. Hankerahoituksen kautta vastuuta ohjelman toteutumisesta pyrittiin siirtämään myös useille ulkopuolisille asiantuntijaorganisaatioille kuten tutkimuskeskuksille



ja kouluorganisaatioille. Seuraavassa luvussa (3.2) fokusoin siihen, miten kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma tuotti yliopistollista opettajankoulutusta koskevan kehittämishankkeen.

## **3.2 Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen organisoituminen**

Kuten jo edellisessä luvussa 3.1 todettiin, demokratiakasvatus oli politiikkaohjelmassa ja sitä edeltäneissä keskusteluissa nostettu yhdeksi syyksi ja ratkaisuksi edustuksellisen demokratian huonoon tilaan. Seuraavaksi hahmottelin sitä, miten opettajankoulutus muotoutui politiikkaohjelman kautta yhdeksi kehittämisen kohteeksi, kuinka Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke organisoitui ja mitä asioita opettajankoulutuksessa hanke pyrki muuttamaan.

### **3.2.1 Politiikkaohjelmasta valtakunnalliseksi opettajankoulutus-hankkeeksi**

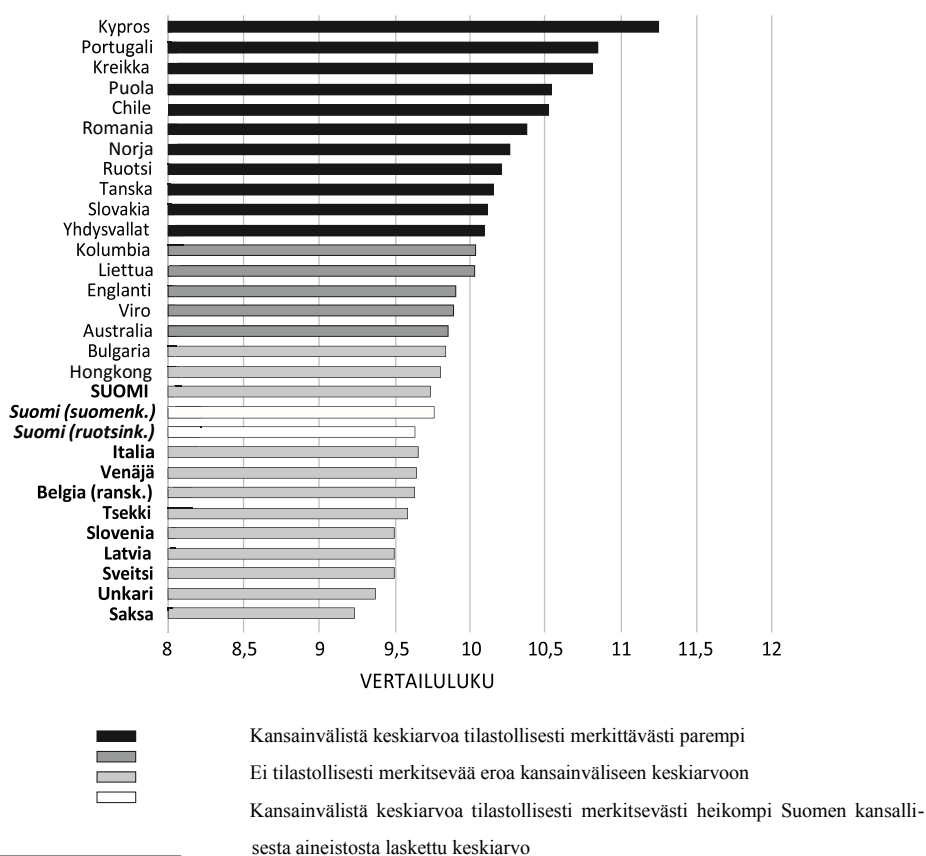
Kehitetään oppimateriaaleja kansalaisvaikuttamisen sisällyttämiseksi opetukseen kaikilla koulutustasoilla ja viedään kansalaisvaikuttaminen osaksi kaikkea opettajakoulutusta (VN 2003c, 43).

Yhdeksi kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman tavoitteista oli asetettu kansalaisvaikuttamisen liittäminen osaksi kaikkea oppimista, koulutusta sekä lasten ja nuorten ohjattua vapaa-aikaharrastusta (VN 2003c, 43). Varoja kansalaisvaikuttamisen edistämiseksi yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa oli irrotettu useammasta opetusministeriön pääluokasta (HE 119/2005 vp, 231, 243; OPM 2005a, 25–27, 56). Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen osalta politiikkaohjelman mukaista kansalaisvaikuttamista pyrittiin edistämään erityisesti kouludemokratiaan ja oppilaskuntatoimintaan liittyvillä hankkeilla sekä teoksilla, joissa opastetaan työssä toimivia opettajia aktiiviseen kansalaiskasvatukseen (esim. Manninen 2008; Nousiainen & Piekkari 2005; myös Arola & Sallila 2007).

Odotukset kansalaiskasvatuksen uudistamisesta eivät kuitenkaan suuntautuneet koulutusjärjestelmään ainoastaan hankemuotoisesti politiikkaohjelman suunnalta. Vaade oppilaiden mahdollisuudesta harjoitella yhteiskunnallista vaikuttamista oli kirjattu jo vuoden 1994 perusopetussuunnitelmaan (POPS 1994, 14). Vastaavasti vuoden 1999 lukiolaki velvoitti koulutuksenjärjestäjää kuulemaan opiskelijoita ja myös säati oppilaskunnan pakolliseksi (Lukiolaki 21.8.1998/629, 27 §). Sittenmin perusopetuksen (POPS 2004) ja lukio-opetuksen (LOPS 2003) opetussuunnitelmiin sisällytetyt aktiivisen ja osallistuvan kansalaisuuden aiheko-

konaisuudet velvoittivat yleissivistäviä oppilaitoksia huomiomaan entistä ponnekkammin oppilaiden mahdollisuudet osallistua koulua koskevaan päätöksentekoon (Mikkola 2006, 56; POPS 2004, 40-41; LOPS 2003, 25).

Opetussuunnitelman lisäksi myös tutkijat olivat esittäneet vaateita koulujen yhteiskunnallisen kasvatuksen kehittämistä. Yksi kritiikin lähde oli eduskuntakeskustelussakin (Luku 3.1.2) noteerattu kansainvälinen IEA CIVICS -tutkimus, jonka mukaan yhteiskuntatiedollisesti tietävät ja taitavat suomalaisnuoret olivat omaksuneet syrjäytyneiden yhteiskunnalliset asenteet. IEA CIVICS -tutkimuksessa suomalaisten nuorten poliittisen passiivisuuden havaittiin olevan varsinkin muihin pohjoismaihin verrattuna erityinen kansallinen ilmiö. (Ks. KUVIO 4; Brunell & Törmäkangas 2002; Suutarinen 2002; vrt. Eränpalo 2012.)



**KUVIO 4.** Nuorten kokemus vaikuttamismahdollisuuksistaan kouluissa kansainvälisen vertailun valossa (IEA/CIVICS 2001)

IEA CIVICS -tutkimuksen kansallisessa jatkoanalyysissä suomalaisnuorten huonoa vertailusijoitusta selitettiin esimerkiksi yhteiskunnallisen aineksen vähyydellä suomalaisessa kouluopetuksessa (Suutarinen 2002, 30). Lisäksi yhteiskuntaope-

tuksen oppimateriaalia oli samoihin aikoihin kritisoitu kyvyttömyydestä tarkastella yhteiskunnallisia ilmiöitä kriittisesti ja nuorten kokemusmaailmaa puhuttelevalla tavalla (Virta 2000, 55). Uudistumistarpeita oli havaittu myös opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutuksen tuleville opettajille tarjoamat yhteiskuntatiedolliset ja -taidolliset sisällöt olivat Korkeakoulujen arviointineuvoston teettämien arviointien mukaan riittämättömät (Välijärvi 2000; Jussila & Saari 1999). Tämän lisäksi myös uusien opetussuunnitelmien aihekokonaisuudet haastoivat opettajankoulutusta arvioimaan uudelleen tuleville opettajille välitettävien yhteiskunnallisten sisältöjen riittävyyttä.

Opettajankoulutuksen yhteiskunnallisen osa-alueen vahvistamiselle oli siis olemassa tilausta jo ennen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaa. Politiikkaohjelman velvoittaessa eri hallinnonaloja kansalaisvaikuttamisteeman suuntaiseen kehittämistoimintaan, näki opetusministeriö tarpeelliseksi — ja myös mahdolliseksi — teeman ottamisen osaksi silloista opettajankoulutuksen kehittämispolitiikkaa.

Tämä kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa todettiin yhdeksi keskeiseksi aihealueeksi, jota halutaan tämän politiikkaohjelman sisällä viedä eteenpäin [...] Ja jos me ajatellaan opettajankoulutuksen arviointia 1999–2000, silloin kun tehtiin valtakunnallinen arviointi korkeakoulujen arviointineuvoston toimesta, niin siinähan tuli aika selvästi esille se, että yhteiskunnalliset sisällöt opettajankoulutuksessa on kohtalaisen vähäisiä verrattuna esimerkiksi psykologiapainotteisiin sisältöihin.

(HAASTMIN1)

Vaikka arvioinnit olivat näin luoneet ulkoisesti tuotetun muutosodotteen opettajankoulutuksen yhteiskunnallisen aineksen lisäämiseksi, muutoksia ei ollut opettajankoulutusyksiköissä kuitenkaan tapahtunut. Kansalaisvaikuttamisen teemaa lähdettiinkin edistämään hankemuotoisesti resurssiohjauksen keinoin. Yhtenä vaihtoehtona oli kunkin opettajankoulutusyksikön teemaan liittyvien projektien rahallinen tukeminen, kuten oli toimittu monien aiempien teemahankkeiden kohdalla (ks. Hansen 2010). Toisena vaihtoehtona oli kaikkien yliopistollisten opettajankoulutusyksiköiden saattaminen saman kehitysohjelman piiriin. Toteutuakseen se kuitenkin edellytti valtakunnallisen organisaatorakenteen luomista (ks. Hansen 2007, 50).

Mietin silloin eri malleja. Että toimitaanko esimerkiksi siten, että yritetään taloudellisen ja muun tuen avulla aktivoida eri opettajankoulutusyksiköitä harjoittelukouluja ja yliopistoja omiin yksittäisiin hankkeisiinsa. Katsoin, että tämä on sen verran merkittävä, tärkeä ja iso asia, että pidin parempana sitten sellaista ratkaisua, että on yksi yhteinen hanke, jolla on valtakunnallinen koordinaattori. (HAASTMIN1)

Vaikka ministeriössä haluttiin, että aiheen edistämiseksi tulisi perustaa koko opettajankoulutusta koskeva valtakunnallinen hanke, jäi ministeriö itse varhaisessa vaiheessa hankkeen rahoittajan ja sidosryhmäläisen rooliin. Yhtäältä koordinointivastuun ulkoistaminen vapautti ministeriön erillissopimusten laatimisen ja erillisten hankkeiden koordinoinnin aiheuttamasta virkatyöstä. Toisaalta päätösvallan delegointia perusteltiin hallintoperiaatteella, jossa ohjauksen kohteena olevien organisaatioiden ajatellaan itse muotoilevan parhaiten niille väljästi asetettuja kehittämistavoitteita.

Osaaminen, ymmärrys ja asiantuntijuus ovat paljolti siellä missä se toiminta tapahtuu ja silloin olennainen osa päätöksistä täytyy myös tapahtua siellä missä se sen asian omistajuus ja toimijuus ovat.  
(HAASTMIN1)

Alustavien yhteydenottojen jälkeen koordinaatiovastuun hankkeesta otti Helsingin yliopisto. Tarkemmin ottaen koordinointivastuu oli soveltavan kasvatustieteen laitoksen Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämisskeskuksella, jonka professori toimi koko hankkeen pääkoordinaattorina (Ahonen & Rantala 2005, 13). Helsingin päätyminen koordinointivastuulliseksi johtui yhtäältä ministeriön ehdotuksesta mutta myös tulevan pääkoordinaattorin ja hänen edustamansa yksikön halukkuudesta ottaa vetovastuu.

Tiedustelin sitten sitä mahdollisuutta, että voisiko Helsingin yliopisto lähteä tätä hanketta tavallaan juoksemaan kokoon ja sillä ajatuksella, että siihen sitten saataisiin mielellään kaikki opettajankoulutusta antavat yliopistot mukaan ja niiden harjoittelukoulut. Ja siinä pidettiin sitten muutamia palavereja, joissa yritettiin hahmottaa sitä kokonaisuutta. (HAASTMIN1)

Opetusministeriön kautta tuli meille ehdotuksena, että tehtäisiin tällainen kansallinen hanke, joka koskee Suomen maan opettajankoulutusta ja että se koordinoitaisiin täältä soveltavan kasvatustieteen laitokselta käsin ja minä aika suoraviivaisesti otin sen vastaan. (HAASTOKL6)

Ministeriön ja hanketta koordinoivan tutkimusyksikön välinen hankesopimus syntyi normaalista akateemisesta tutkimusrahoituksesta poiketen pitkälti epävirallisten neuvottelujen pohjalta, ilman avointa hakua. Ministeriöstä myönnettyä hankerahoitusta käsiteltiin Helsingin yliopistossa kuitenkin samoin kuin ulkopuolista tutkimusrahoitusta. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke maksoi Helsingin yliopiston rehtorin, opettajankoulutuslaitoksen ja käyttäytymistieteellisen tiedekunnan yleiskustannusosuuksia eli niin sanottuja overheadkuluja yhteensä 15 prosenttia 175 000 euron kokonaisbudjetistaan. Tutkimusyksikön käyttöön jääneet rahat käytettiin pääsääntöisesti hankkeen julkaisujen ja esitteiden

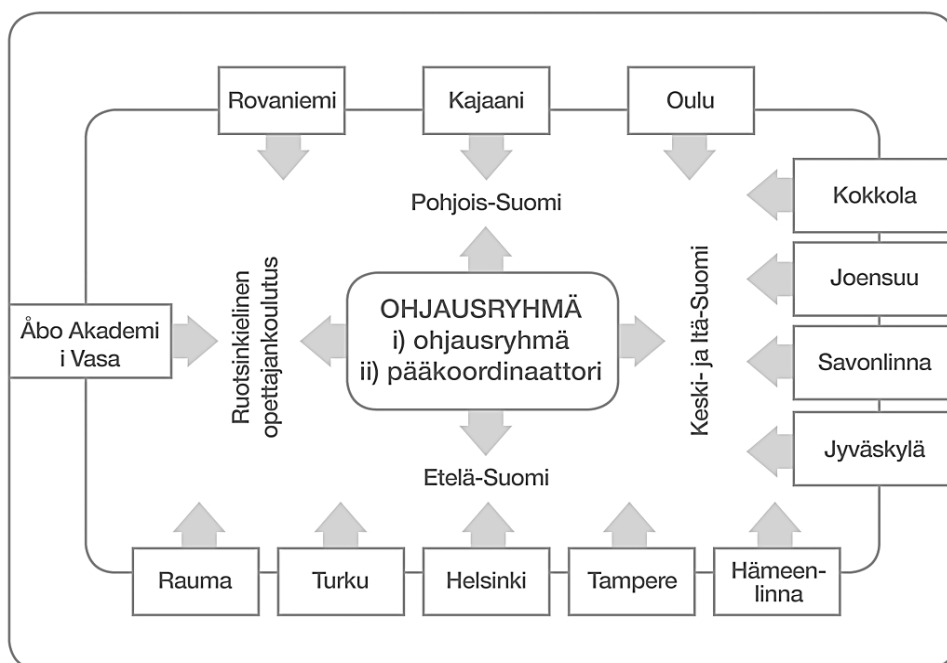
kuluihin, päätoimisen tutkimusavustajan palkkaukseen sekä hankkeen järjestämien tapahtumien kuten ohjaus- ja alueryhmien kokouksien matka- ja esiintymiskorvausten kattamiseen. (Hansen 2007.)

Hankkeen taloudesta vastanneen pääkoordinaattorin otettua koordinoititehtävän vastaan, alkoi hanke kutsua koolle aihepiiristä mahdollisesti kiinnostuneita tahoja. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke pyrki hahmottamaan itseään valtakunnallisena sateenvarjohankkeena, joka keräisi yhteen paitsi eri opettajankoulutusyksikö myös sidosryhmiä esimerkiksi opetusministeriöstä, Opetushallituksesta, Suomen Kuntaliitosta, Nuorisoyhteistyö Allianssista ja Suomen Lukiolaisten Liitosta. (Hansen 2007, 50; Ahonen & Rantala 2005, 13–14.)

Yksi hankkeen ja kansalaisvaikuttamisen teeman omakseen ottaneista sidosryhmistä oli Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL, joka omista tiedotteistaan ja kannanotoistaan on pitänyt kansalaisvaikuttamisen teemaa esillä myös hankkeen päätyttyä (Rantala & Hansen 2006, 16; Hansen 2007, 100; ks. myös SOOL).

SOOLille oli tärkeä olla mukana tässä hankkeessa, kun olemme kuitenkin opettajaksi opiskelevien valtakunnallinen edunvalvoja. Ja sitten SOOL kokee tärkeeksi sen, että [tulevilla opettajilla] on valmiuksia vaikuttaa...Tietoja, taitoja ja osaamista siltä saralta myös opettajilla ja näillä opettajaksi opiskelevilla, että saataisiin sitä aktiivisuutta vähän nostettua. (HAASTSID3)

Omassa organisaatiokaaviossaan (KUVIO 5) valtakunnallinen hanke kuvasi itseään ohjausryhmään, alueryhmiin ja yksiköihin jakautuneeksi kolmetasoiseksi organisaatioksi. Jokaisen opettajankoulutusyksikön ajateltiin sekä muodostavan oman solunsa että kuuluvan alueryhmään, jolla puolestaan oli oma aluekoordinaattorinsa ja siten edustus ohjausryhmässä. (Ahonen & Rantala 2005, 13–14.) Ohjausryhmän jäsenistön (Rantala & Siikaniva 2005, 119–212) perusteella hanke edustikin varsin laajasti eri sidosryhmiä, alueita ja opettajankoulutusyksiköitä.



KUVIO 5. Valtakunnallisen hankkeen verkostokaavio (Hansen 2007, 51).

Vaikka hankkeen raporteissa painotettiin eri opettajankoulutusyksiköiden itsenäisesti kehittämistä malleja ja ideoita, asetti hankkeen ohjausryhmä jo ensimmäisessä kokouksessa hankkeelle yhteisiä sisältöjä ja organisoitumistapaa koskevia tavoitteita. Ohjausryhmä toivoi muun muassa kiertoa aluekokouksien järjestämispaikkoihin. Ensimmäisen vuoden kokoukset järjestettiin vuorotellen Helsingissä, Jyväskylässä, Oulussa ja Vaasassa. Lisäksi ohjausryhmä toivoi, että koulukulttuurin läsnäolon vuoksi alueelliset kokoukset järjestettäisiin harjoittelukoulun tiloissa. Ohjausryhmä linjasi myös, että kunkin yksikön olisi perustettava paikallinen toimintaryhmä, joka pohtisi sitä miten kansalaisvaikuttaminen saataisiin sisällytettyä sekä tutkintovaatimuksiin että harjoittelukoulujen käytänteisiin. (Siikaniva 2005, 75–76.)

Aluekokouksista laadittujen muistiodien perusteella aluekokousten teemat myötäilivätkin pitkälti ohjausryhmän esittämiä aihealueita, ja useassa kokousmuistiossa oli suunnitelmia sekä yksikkökohtaisen toimintaryhmän perustamisesta että aluekokouksien kierrätyksestä. Ainoa poikkeus oli ruotsinkielinen alueryhmä, jonka toiminta keskittyi Vaasaan (Rantala & Siikaniva 2005, 87–113.)

Useimmat hankkeeseen osallistuneista opettajankoulutuslaitoksilla työskennelleistä tutkijoista olivat jo ennen hanketta mukana yhteiskunnallisen opetuksen kehittämistä koskevissa tutkimusprojekteissa, -seminaareissa ja -verkostoissa. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman myötä opettajankoulutuksella, tai tarkemmin sen uudistamisella, nähtiin olevan avainrooli koulukasvatuksen uudistamisessa (ks. Ahonen 2000; Ahonen 2005, 19; Mikkola 2006, 54; Rautiainen

2006b, 187; Räihä 2006; Syrjäläinen & Värri 2004; Värri 2004;). Myös kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaa edeltänyt Lipposen hallituksen Nuorten osallisuus -hanke sekä aiemmin tässä luvussa esitelty IEA CIVICS -tutkimuksen tulokset olivat usealle hankkeeseen mukaan lähteneelle tutkijalle entuudestaan tuttuja.

Olen minä perillä näistä osallisuushankkeista ja näistä mitä on aikaisemmin ollut Lipposen hallituksen aikana. Ja olen kulkenut näissä IEA CIVICSin jossakin seminaareissa. (HAASTOKL3)

Valtakunnallisen kehittämishankkeen rinnalla muutamista opettajankoulutusyksiköistä oli kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman tiimoilta otettu erikseen yhteyttä ministeriöön. Näissä yhteydenotoissa oli yleensä kyse erillisprojekteille haetusta lisärahoituksesta. Helsingin yliopiston koordinoiman kehittämishankkeen lisäksi ministeriö päätyikin rahoittamaan myös kahta hankkeeseen liittynyttä erillistä tutkimushanketta (Rantala & Hansen 2006, 14).

Tuli sellainen ajatus että nyt olisi tosi hyvä sauma saada tätä kansalaisvaikuttamisen asiaa opettajankoulutukseen. Otin yhteyttä ministeriöön ja tapasinkin sitten ja sitten tuli tämä opettajankoulutuksen hanke ja me menitiin siihen aktiivisesti mukaan ja sitten me saatiin vielä tämä tutkimusrahoitus. (HAASTOKL2)

Opettajankoulutuslaitosten ohella hankkeen kaavailtiin koskettavan myös normaalikouluja, joiden henkilöstöstä pyydettiin edustajia ohjausryhmään. Normaalkoulujen johtosääntöön kirjattuun opettajankoulutuksen tutkimus- ja kokeilutehtävään vedoten normaalikouluja pyrittiin osin myös velvoittamaan mukaan hankkeeseen (ks. Suikkanen 2004, 7–9). Hankkeen ohjausryhmän jäsenluettelo osoittaa, että moni normaalikoulun rehtori ilmoittautui mukaan hankkeeseen (Rantala & Ahonen 2005, 119–122). Hankeraportin mukaan normaalikoulujen rehtorit pyrkivät omissa yksiköissään kannustamaan myös opettajia mukaan (Hansen 2007, 96). Toisaalta kansalaisvaikuttamisen teemaa ei käsitelty normaalikouluissa niinkään koulua ja opettajakuntaa yhteisesti velvoittavana asiana, vaan hankkeeseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Useimmat mukaan lähteneistä normaalikoulujen opettajista olivat asiasta jo muutenkin kiinnostuneita historian ja yhteiskuntaopin opettajia, tai he toimivat koulussaan oppilaskuntaa ohjaavina opettajina. (Hansen 2007.)

Lähdin opettajana mukaan tähän sen takia kun rehtori sanoi, että tällainen hanke on tulossa. Ja sitten [rehtori] kuulutti, että ketkä olisi kiinnostuneita. Ihan niin kun meillä yleisestikin kysytään, että ketkä olisi kiinnostuneita lähtemään, ja minä nyt sitten ilmoitin kiinnostukseni. (HAASTNOR18)

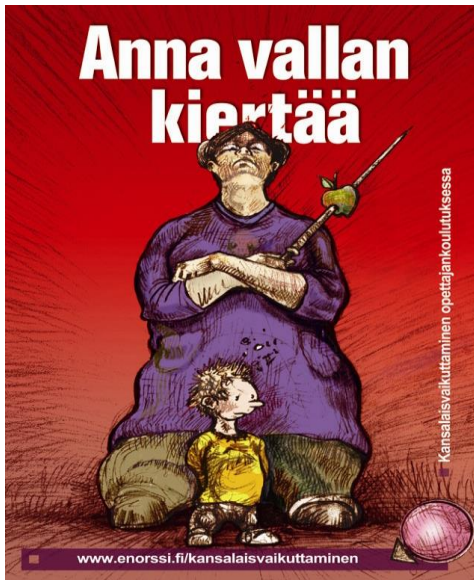
Hanke pyrki tavoittamaan opettajankouluttajia ja luomaan keskustelua kouluttajien ja opiskelijoiden välille järjestämällä eri yksiköissä vuorollaan kiertäneitä alueseminaareja (Hansen 2007, 59–60). Lisäksi hanke pyrki saamaan paikalliskoukuihin mukaan myös aiheesta kiinnostuneita opettajaopiskelijoita. Opiskelijoita kutsuttiin mukaan varsinkin paikallisista opiskelijajärjestöistä. Hankkeessa mukana olevat opettajankouluttajat näyttäisivät kutsuneen erityisesti ”opiskelija-aktiiveiksi” entuudestaan tietämiään henkilöitä.

Minulle tuli jossain vaiheessa kutsu, että nyt olisi tällainen homma. En tiedä millä perusteella minut siihen pyydettiin. Minä olen pyörinyt täällä vähän kaikessa, niin olen tuttu naama ja helppo pyytää mukaan. Varmasti kun on liian aktiivinen, niin pääsee kaikkeen mukaan. (HAASTSID4)

Alueseminaarien yhteydessä monessa opettajankoulutusyksikössä järjestettiin lisäksi laajemmalle yleisölle suunnattuja kansalaisvaikuttamisen teema- ja toripäiviä (Hansen 2007, 68, 145–146), joilla pyrittiin kiinnittämään opettajaksi opiskelevien ja heitä ohjaavien kouluttajien ja opettajien huomio kansalaisvaikuttamisen teemaan. Lisäksi teemapäivien ajateltiin palvelevan normaalikoulujen omaa opetussuunnitelmaa tarjoamalla oppilaille mahdollisuuden tutustua eri järjestöjen toimintaan. Vastaavasti järjestöille toripäivät tarjosivat mahdollisuuden esitellä kouluissa omaa työtään. Tori- ja teemapäiviä järjestettiin Helsingin Viikin normaalikoululla, Helsingin normaalilyseolla, Helsingin soveltavan kasvatustieteen laitoksella, Turun normaalikoululla, Joensuun normaalikoululla, Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella, Kajaanin normaalikoululla ja opettajankoulutuslaitoksella sekä Oulun normaalikoululla. (Hansen 2007, 68.)

Kokousten ja erilaisten tempausten rinnalla hankkeella oli myös muita keinoja paikallisen näkyvyyden lisäämiseksi. Hanke pyrki tiedottamaan valtakunnallisista tavoitteistaan sekä eNorssin että esitteiden avulla. Hanke pyrki saamaan huomiota myös esimerkiksi sidosryhmä SOOL:in kanssa ideoidulla julistekampanjalla (KUVA 1). Hankkeen painattamia julisteita kiinnitettiin esimerkiksi opettajankoulutuslaitosten seminaarihuoneiden, opiskelijoiden taukotilojen ja yksittäisten opettajankouluttajien työtilojen seinille. (Hansen 2007, 59, 100.)





KUVA 1. Hankkeen julistekampanjan kuvia

Kuvien viesti on vahva, joskin monitulkintainen: yhtäältä opettajaksi opiskelevia kannustetaan valittamisen sijasta tarttumaan vallan kahvaan, toisaalta heidän odotetaan tulevana opettajina antavan vaikuttamismahdollisuuksia jo pienille lapsille. Samalla ne piirtävät uudenlaisen opettajan mallia, jossa paljon vartijana toimivalta opettajalta odotetaan kykyä siirtyä valvoijasta lapsen vaikuttamistarpeita ohjaavaksi mentoriksi.

Olen edellä kuvannut kansalaisvaikuttamishankkeen organisoitumista hankkeen tuottamien raporttien ja haastatteluaineiston pohjalta. Tiivistäen voidaan todeta, että syntyvään hankeorganisaatioon on liittynyt jo lähtökohtaisesti monenlaisia paradokseja. Yhtäältä hankkeen haluttiin ikään kuin viriävän vapaaehtoisesti, kunkin organisaation itselleen asettamista lähtökohdista. Toisaalta kansalaisvaikuttamisen teeman ympärille organisoitiin ministeriön toiveesta valtakunnallinen hanke, joka toimi koollekutsujana ja lopulta myös hankkeen arvioijana.

Toinen hankkeen organisoitumiseen liittyvä paradoksi on, että vaikka syntyvä hankeorganisaatio pyrki sitomaan mukaan kaikki opettajankoulutusyksiköt, yksiköiden sisällä jäsenistöä rekrytoitiin mukaan varsin vapaaehtoisesti ja -muotoisesti. Nähtävästi odotettiin, että organisoiduttuaan jokainen yksikkö asettaisi itselleen omat tavoitteensa ja sisältönsä ja pitäisi silti samalla huolta siitä, että ne ovat samansuuntaisia muiden yksiköiden kanssa. Seuraavissa kahdessa alaluvussa tarkastelen kansalaisvaikuttamishankkeen teemojen ja tavoitteiden muotoutumista siitä näkökulmasta ja siltä osin kuin hankkeeseen osallistuneet opettajankoulutusyksiköt pyrkivät kansalaisvaikuttamisen edistämistehtävää itse hahmottamaan.

### 3.2.2 Tutkintovaatimustyö ja paikalliset mallit hankkeen pedagogisena käännöstehtävänä

Kuten hankkeen alkuraportissa (Ahonen & Rantala 2005, 17) on mainittu, hankkeen päätavoitteena oli kansalaisvaikuttamisen sisällyttäminen opettajankoulutuslaitosten tutkintovaatimuksiin. Tarkasteltaessa eri opettajankoulutuslaitosten tutkintovaatimuksia vuosina 2004–2007 huomataan, että hankkeen teemat tulivat eri yksiköiden opetusohjelmissa esille hyvin eri tavoin (Hansen 2007). Suurimpana poikkeuksena voidaan esille nostaa Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajankoulutuksen tutkintovaatimus, joka aktiivisen kansalaisuuden ydinteemaan viitaten asettaa opettajankoulutuksen tavoitteeksi, ”että tulevat opettajat kykenevät ammattitaitoisesti ja kasvatuksen erityisyydestä tietoisina argumentoivaan keskusteluun oman aikamme kasvatuksesta ja koulutuspolitiikasta, ja että he oman koulunsa kehittäjinä ovat ideologisista ja poliittisista virtauksista tietoisia kasvatuksen ammattilaisia ja tarvittaessa kykeneviä kasvatuksellisten arvojen puolustamiseen”.<sup>6</sup>

Edellisessä muotoilussa on havaittavissa myös pyrkimys korostaa opettajan roolia koulutuspolitiikan paikallisena tekijänä, ei ainoastaan sen tulkitsijana. Katsoaus opetussuunnitelmaan paljastaa, että Hämeenlinnan opettajankoulutusyksikössä oli runsaasti suunnitelmia aktiivisen kansalaisen teeman kirjaamiseksi koulutuksen sisältöihin. Lisäksi opintoihin oli kaavailtu opintomoduulia, joka toteutettaisiin yhteistyössä kansalaisjärjestöjen kanssa.

Niin ikään Oulun yliopiston Kajaanin filiaalissa opettajantyön yhteiskunnallisuus tuotiin selkeästi esille jo johdannossa. Yksi luokanopettajankoulutuksen seitsemästä päätavoitteesta oli, että ”opiskelija saa perustiedot yhteiskunnasta, erilaisista koulutusjärjestelmistä ja niiden toiminnasta sekä koulutuspolitiikasta siten, että hän tulee tietoiseksi vastuustaan yhteiskunnan jäsenenä ja kasvattajana”.<sup>7</sup> Toisaalta yksittäisten kurssisisältöjen osalta Kajaani muistutti hyvin pitkälti muiden koulutusyksiköiden opetusohjelmia.

Helsingin ja Turun laitosten tapauksessa kansalaisvaikuttamisteeman kytkeytymisen tutkintovaatimuksiin ajateltiin tapahtuneen pääsääntöisesti jo olemassa olevien kurssien kautta (ks. Hansen 2007, 84). Haastatteluaineiston perusteella kansalaisvaikuttamishankkeen tehtävää tutkintovaatimustyössä tulkittiin tällöin kahdesta suunnasta. Ensinnäkin hanketta tarkasteltiin retorisenä pelivälineenä, mahdollisuutena vedota niin aiemmissa arvioinneissa todettuihin opettajankoulutuksen puutteisiin kuin hallitusohjelmaan kirjoitettuun painopistealueeseen, ja siten samalla vaatia yhteiskunnallisille sisällöille laajempaa asemaa tutkintorakenteissa (Hansen 2007, 83).

<sup>6</sup> Opinto-opas 2005–2006. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Hämeenlinnan opettajankoulutusyksikkö.

<sup>7</sup> Opinto-opas 2005–2008. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Meillähän on yhteiskunnallisten opintojen sisällöissä sellainen osio. Onhan se aikaisemminkin ollut olemassa, mutta nyt se sai enemmän painoa muun muassa siinä mielessä, että siinä on pienryhmätyöskentelyä. [Pienryhmissä] on sitten mahdollista vetäjien ohjauksessa ja ryhmien itseohjauksessa työstää koulutuspoliittisia, kansalaiskasvatuksellisia ja yhteiskunnallisen kasvatuksen kysymyksiä. (HAASTOKL1)

Kansalaisvaikuttamishankkeen roolia tutkintovaatimustyössä tulkittiin hankkeen raporteissa myös eri aine- ja kurssirajat läpäisevänä aihekokonaisuutena ja sisällöllisenä liikkumavarana tutkinnon suorittamisen ja opetusohjelmien toteutuksen yhteydessä (ks. Hansen 2007, 83–84). Tästä suunnasta tarkasteltuna kansalaisvaikuttamisen teema merkitsi vanhojen sisältöjen uudelleenluentaa uudesta näkökulmasta.

No tietenkin meillä on aina ollut tämä koulutussosiologia, joka periaatteessa on jo tätä. Ja sitten on tiettyjä aineita, joissa tämä varmasti tulee enemmän, niin kun historia-yhteiskuntaoppi ja maantieto – ehkä myös äidinkieli. Meillä on tiettyjä esimerkiksi mediakasvatuksen juttuja, jonne nämä ovat sisäänrakennettu. Ja sitten meillä on näille periodeille annettu ensinnäkin nimet ja on ajateltu että tämä viimeinen periodi joka on keväällä, niin sen ihan kantava teema on tämä yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi [...] Ja sitten myös harjoitteluihin on sisäänrakennettu tämä opettajantyön yhteiskunnallisen vaikuttavuuden tiedostaminen. (HAASTOKL8)

Hankkeen kannalta yhdeksi opettajankoulutuksen sisältöjen uudistamisen ongelmaksi näyttäisi kuitenkin muodostuneen yliopistokontekstista nouseva opettajankoulutusyksiköiden vapaus päättää itse omasta opetuksestaan. Vaikka haastatellut opettajankouluttajat nostivat esille tutkintovaatimuksista yksittäisiä mainintoja kurssien kansalaisvaikuttamiseen liittyvistä tavoitteista, suuria muutoksia yhteiskunnallisen aineksen osuudessa tai kansalaisvaikuttamisen sisällyttämisessä osaksi opintoja ei hankkeen myötä näyttäisi tapahtuneen (ks. Hansen 2007, 125; Rautiainen 2006b, 190–192; Kemppinen 2006, 47–48).

Sen sijaan, että hanke olisi tavoitteidensa mukaisesti vahvistanut yhteiskunnallisen aineksen rakenteellista asemaa kaikille koulutettaville yhteisissä sisällöissä, hankkeen onnistui lujittaa yhteiskunnallisten sisältöjen asemaa lähinnä valinnaisissa sisällöissä. Tavoitteen toteutuminen riippui siten yksittäisten kouluttajien ja opiskelijoiden mielenkiinnon kohteista (Hansen 2007, 85; myös Rautiainen 2006b, 190–192).

Valinnaisuuden myötä tähän sinne tuli tietysti jotakin. Monialaisiin opintoihin tuli osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys, eli yksi tällainen kurssi jota

sitten tarjotaan, mutta lähinnä se näkyy siinä, että vapaavalintaisuuden kautta sinne voidaan tuoda erilaisia juttuja ja en tietysti tiedä että mihin se johtaa. (HAASTOKL2)

Hankkeen toisena päätavoitteena oli, että opettajaksi opiskelevat saisivat sekä opettajankoulutuslaitoksella opiskellessaan että normaalikouluissa harjoitellessaan omakohtaisen kokemuksen avoimesta, keskusteleavasta ja osallistuvasta oppilaitoskulttuurista (Ahonen & Rantala 2005, 12). Hankkeeseen liittyi näin odotus opettajankoulutuksen siirtovaikutuksesta: mikäli tulevat opettajat kokisivat, että opettajankoulutusyksiköt kannustavat heitä kansalaisvaikuttamiseen, samat opettajat toimisivat itse kansalaisvaikuttamisen malleina ja kannustaisivat kouluissa myös lapsia ja nuoria osallistumaan (Ahonen & Rantala 2005, 12–13). Hanke näyttäisi tältä osin kohdistuneen sekä opettajankoulutusyksiköiden hallintoon että opettajankouluttajiin, joiden toivottiin näyttävän opiskelijoille osallistuvan ja keskustelevan kansalaisen mallia. Hankkeen puitteissa esimerkiksi Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella järjestettiinkin muutamia kouluttajien ja opiskelijoiden yhteisiä kansalaisvaikuttamisen teemapäiviä, mutta nämä tilaisuudet jäivät kuitenkin kertaluonteiseksi. Opettajankouluttajia paikalla tilaisuuksissa oli vain muutamia.

Kyllä meidän opettajakunnalla olisi paljon tehtävä, että me saataisiin tilanne muuttumaan ja opiskelijat ensinkin uskomaan, että heillä on se mahdollisuus vaikuttaa ihan silläkin perusteella, että meillä on tietyn suuruisen osa päättävissä elimissä edustajia, mutta toisaalta sitten omalla toiminnalla ja käyttäytymisellä on osoitettava se, että opiskelijat otetaan todesta. (HAASTOKL3)

Hankkeen pysyvämmät vaikutukset opettajankoulutuksen pedagogisiin käytänteisiin näyttäisivät perustuneen siihen, että hankkeen itsearviointitehtävän edessä jo olemassa olevia käytänteitä kuvattiin kansalaisvaikuttamisena. Huolimatta siitä, että muutamissa projektiluonteisissa malleissa yhteys politiikkaohjelmaan ja opettajankoulutushankkeeseen oli tunnistettu (esim. Arola 2005; 2007, 6162; Määttänen & Penttinen 2005, 88), suurin osa varsinkin normaalikouluissa kehitellyistä vaihtoehtoisista osallistumismalleista oli hankkeesta riippumatta syntyneitä, koulujen omia opetussuunnitelmia jo toteuttavia yksikkökohtaisia malleja (ks. Arola 2005, 65; Hansen 2007, 66).

Olen ollut eräässä normaalikoulussa rehtorina ja siellä on jo vuosia toteutettu tätä sillä tavalla että esimerkiksi koulun tällaisessa ruokalatoimikunnassa oli oppilaiden edustajia. Ja sitten siellä toimi myös oppilaskunta ja

lisäksi oppilailla oli silloin tällöin puheenvuoroja opettajakunnan kokouksissa. Että sillä lailla tämä aihe on ollut esillä jo aikaisemminkin. (HAASTNOR6)

Normaalikouluissa kansalaisvaikuttamista edistettiin pääsääntöisesti olemassa olevan oppilaskuntatoiminnan varassa. Samalla oppilaskuntatoimintaa pyrittiin kehittämään normaalikoulujen yhteisen eNorssi-verkoston kautta, jonka ideapankki välitti tietoa eri normaalikouluissa olevista kokeiluista ja käytännöistä. (ENORSSI; Hansen 2007, 81, 94.) Alkuperäisten tavoitteiden suuntaisesti (Rantala & Siikaniva 2005, 115) hankkeen teemoja pyrittiin kytkemään opetusharjoitteluun ottamalla opetusharjoittelijoita mukaan oppilaille suunnattujen kurssien suunnitteluun ja toteutukseen.

Osana koulukohtaisia opetussuunnitelmia normaalikouluissa oli käytössä myös erilaisia oppilaiden kuulemistilaisuuksia kuten kansalaisfoorumeita ja rehtorin kyselytunteja (Arola 2005, 67–69; Ahonen & Rantala 2005, 15). Kaikkien normaalikoulujen oppilaiden ja opettajien yhteisen keskustelun välineeksi oli lisäksi kehitelty sähköinen keskustelufoorumi, joka tosin sulkeutui pian hankkeen päättymisen jälkeen. Normaalikoulujen omien oppilaiden lisäksi normaalikoulujen opettajat olivat mukana järjestämässä kansalaisvaikuttamiseen liittyviä kursseja myös opettajaksi opiskeleville. Esimerkiksi Oulun ja Tampereen normaalikouluissa järjestettiin kansalaisvaikuttamiseen liittyviä omia erityisiä kursseja, jotka olivat liitettävissä osaksi valinnaisia opintoja. (ENORSSI.)

### **3.2.3 Kansalaisvaikuttamisen tutkimus opettajankoulutuksen, kansalaiskasvatuksen ja malliopettajuuden haastajana**

Koska kansalaisvaikuttamista käsittelevää kasvatustieteellistä tutkimusta ei hankkeen käynnistyessä vielä ollut, päätettiin hankkeen piirissä tuottaa ja jakaa aihetta käsitteleviä tutkimuksellisia artikkeleita. Opetusministeriö päätyi rahoittamaan erikseen Tampereen ja Jyväskylän yliopistojen tutkimusprojekteja. Näistä jälkimmäinen, *Suomalainen koulu kansalaisvaikuttamisen valmiuksien ja mahdollisuuksien antajana 28 maan IEA/Civic -tutkimuksen aineistojen valossa — Suomen opettajankoulutus haasteen edessä*, liittyi pitkälti IEA CIVIC -hankkeen tuloksien jatkoanalyysiin. (OM 2007, 8; Suutarinen 2006c; 9; vrt. Ahonen & Rantala 2005, 17.)

Tampereen yliopistossa tehty tutkimus *Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle* keskittyi opettajaksi opiskelevien kansalaisvaikuttamiskäsityksiin (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva, & Eronen, 2006; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006; Syrjäläinen, Värri & Eronen 2006). Tutkimus pohjasi ympäri Suomea eri opettajankoulutusohjelmien opiskelijoilta kerättyyn laajaan kyselylomake- ja haastatteluaineistoon ja sen pohjalta tehtiin analyysihin. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 16–17; 22–23.)

Opettajaksi opiskelevien kansalaisvaikuttamista lähestyttiin Tampereen tutkimusprojektissa kriittisen pedagogiikan näkökulmasta, jolle kirjoittajien mukaan ominaista on pyrkimys ymmärtää yhteiskunnallisia ilmiöitä ja lisätä ihmisten mahdollisuuksia toimia demokraattisemman ja tasa-arvoisemman koulun ja yhteiskunnan puolesta. Kriittisen pedagogiikan mukaiseksi opettajaihanteeksi kirjoittajat nostivat Henry Giroux'n nimeämän ”transformatiivinen intellektuelli” -opettajan, jonka suhde yhteiskuntaan ja oppilaisiinsa on aktiivinen. Ideaaliopettajan olisi kyettävä myös tunnistamaan ja tarpeen tullen haastamaan niitä ”rakenteita ja sisältöjä, jotka säättävät ja rajoittavat hänen toimintaansa”. (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva, & Eronen 2006, 41–42.)

Syrjäläisen, Erosen ja Värin (2006) tutkimuksen mukaan opettajaksi opiskelevan kansalaisvaikuttamisprofiili näyttäisi jäävän usein kauas edellä kuvatusta opettajaideaalista. Opettajaksi opiskelevien todettiin kyllä olevan elämässään ja opiskeluympäristössään varsin aktiivisia, mutta heidän aktiivisuutensa kohdistui pääosin harrastustoimintaan. Vaikka opettajaksi opiskelevat olivat sitä mieltä, että opettajilla on tärkeä tehtävä pehmeiden arvojen puolustajana, he katsoivat opettajan vaikuttamisen tapahtuvan lähinnä hyvän kansalaisen mallin kautta. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006. 276–277.)

Opettajuuteen liittyvän kuuliaisen kansalaisen ihanteen lisäksi Syrjäläinen ja kumppanit (2006, 289–290) kiinnittävät huomiota kahteen muuhun asiaan, jotka opettajankoulutuksen kautta uusintavat opettajan passiivista yhteiskunnallista roolia. Ensinnäkään sisällöt, joita opettajankoulutuksen aikana opiskellaan, eivät kirjoittajien mukaan kannusta opiskelijoita pohtimaan kriittisesti opettajantyön yhteiskunnallista ulottuvuutta. Toiseksi, koulutuksen rakenne ja koulumaisuus ohjasivat opiskelijoita suorittamaan opintonsa mahdollisimman nopeasti ja mutkattomasti. Kirjoittajien kritiikki suuntautui tässä opettajankoulutusta laajemmin ajan koulutuspolitiikkaan ja kasvatusjärjestelmän tehostamispyrkimyksiin. (Mt., 279.)

Syrjäläisen ja kumppaneiden (mt.) tutkimushankkeen tuloksiin tartuttiin myöhemmin useissa muissa hankkeen tutkimusartikkeleissa. Jyväskylän tutkimusprojektin loppuraporttiin kirjoittanut Rauman opettajankoulutuslaitoksen Lauri Kemppinen (2006) lähestyi tutkimuksessaan opettajaideaalia tarkastelemalla opettajiin eri aikoina kohdistuneita mallikansalaisuuden odotuksia ja analysoimalla opettajia velvoittavia lakitekstejä ja opettajankoulutuksen tutkintovaatimuksia. Kansalaisvaikuttamisen näkökulmasta kirjoittaja totesi ongelmalliseksi yhteiskunnallisen aineksen häviämisen opettajaopinnoista ja opettajan ammattiroolin siirtymisen ”laajasti sivistyneestä asiantuntijaopettajasta kohti hoitotyöntekijää tai konsulttia”. Loppuun kirjoittaja kannusti artikkelissaan eri opettajankoulutusyksiköitä mukaan keskustelemaan siitä, minkälaista opettajaideaalia opettajankoulutus pitää yllä ja ”missä menevät yhteiskunnallisesti aktiivisen opettajuuden rajat”. (Mt., 48–49.)

Jyväskylän yliopiston Pekka Räihä (2006) puolestaan kiinnitti artikkelissaan huomiota opiskelijavalintojen vaikutukseen tulevien opettajien aktiivisuuden kannalta. Räihän mukaan opiskelijavalinnoissa menestyminen edellyttää ennen kaikkea hyvää koulumenestystä ja ulospäin suuntautuvaa itsevarmaa olemusta, vaikakaan nämä ominaisuudet eivät kirjoittajan mukaan välttämättä käänny opettajan kyvyksi aktivoida oppilaitaan. Lisäksi Räihän mukaan harrastuksista ja työkokemuksista valintakokeissa saatavat lisäpisteet tukevat seminaariperinteistä kumpuavaa, liikunnallisuutta ja taiteellisuutta korostavaa kutsumusopettajaihannetta. (Räihä 2006, 205–221.)

Syrjäläisen ja kumppaneiden (2006) tutkimuksen tavoin myös Räihän (2006) tarkastelussa piirtyy kuva oman esimerkillisyyden kautta vaikuttavasta ja aktiivisesti harrastavasta opettajasta, joka pyrkii mahdollisimman nopeaan valmistumiseen. Ongelmaksi Räihä ei kuitenkaan nimennyt opettajankoulutuksen opintosisältöjen puutteellisuutta vaan pikemminkin sen, miten sisältöjä opintojen aikana tarkastellaan. Räihä kritisoi erityisesti oppiaineontologiaa ja sitä, ettei opettajankoulutuksessa päästä käsiksi tieteenalan itseymmärrykseen edes pääaineen eli kasvatustieteen osalta. (Mt.)

Jyväskylän yliopistossa IEA CIVIC -hankkeen tuloksien jatkoanalyysia tehnyt Sakari Suutarinen (2006a 96; 2006b, 122) painotti tutkimusartikkeleissaan Räihän tavoin pääsykokeiden roolia. Kirjoittajan (mt.) mukaan opettajaksi hakeutuville tulisi kertoa koulujen uudenaikaisesta keskustelelevammasta toimintamallista jo valintakoevaiheessa. Syrjäläisen ja kumppaneiden tutkimuksien osalta Suutarinen (2006b, 115) totesi, että politiikan vierastaminen näyttäisi olevan opettajaksi opiskeluvien lisäksi tyypillistä myös kouluille. Syiksi kirjoittaja arveli koulujen yhteiskuntaopetuksen tietopainotteisuutta ja esimerkiksi Kärenlammen (1999) kuvaamaa, 1970-luvun lopulla tapahtunutta kouludemokratian alasajoa (Kärenlampi 1999; Suutarinen 2006a, 66).

Tampereen ja Jyväskylän erillisten tutkimusprojektien lisäksi hanke julkaisi useita kansalaisvaikuttamisen teemaan liittyviä katsausmuotoisia kokoelmia Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisusarjassa (Rantala & Siikaniva 2005; Syrjäläinen, Värri & Eronen 2005; Rantala & Salminen 2006; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006; Hansen 2007). Julkaisusarjassa ilmestyi myös kartoitus kansalaisvaikuttamista käsittelevistä opinnäytteistä (Hansen 2006b). Paperiversioiden ohella hanke jakoi julkaisuja myös normaalikoulujen yhteisellä eNorssi-sivustolla (ENORSSI).

Jo aiemmin oppikirjatutkimusta Turun yliopistossa tehnyt Arja Virta (2006) lähestyi katsauksessaan kansalaisvaikuttamisen haastetta analysoimalla sitä, miten kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksia kuvataan yhteiskuntaopin oppikirjoissa. Kirjoittaja piti yhteiskuntaoppia siinä mielessä kiintoisana tarkastelukohteenä, että yhtäältä sen tehtävänä on oppilaiden sosiaalistaminen yhteiskunnan jäseniksi, mutta toisaalta myös oppilaiden valmentaminen kriittisyyteen yhteiskuntatieteiden näkökulmasta. Kirjoittajan (mt.) mukaan oppikirjojen sisällöissä oli

1990-luvun lopulle ja varsinkin 2000-luvun alkuun tultaessa tapahtunut käänne: kuva kansalaisesta ja kansalaisten vaikuttamiskanavista on Virran mukaan monipuolistunut globalisoituvan maailman mukana. Perinteisten edustuksellisen demokratian keinojen rinnalle kirjoihin on tullut konkreettisempia esimerkkejä siitä, miten yksittäinen kansalainen voi vaikuttaa häntä koskeviin asioihin. (Virta 2006, 103–105.) Lisäksi uusissa kirjoissa on Virran (2006) mukaan aiemmasta poiketen kuvattu laajasti erilaisia kansalaisyhteiskunnan toiminnan muotoja, jopa kansalaistottelemattomuutta. Kirjoittaja hämmästelee tätä oppikirjojen kansalaiskuvan muutoksen laajuutta mutta toteaa, ettei kansalaiskuvan laajeneminen välttämättä kertonut yhteiskuntaopin kriittisyyden lisääntymisestä vaan pikemminkin oppiaineen sosiaalistavan tehtävän muutoksesta. (Mt., 103–105.)

Myös muutamissa muissa hankkeen julkaisemissa katsauksissa kiinnitettiin huomiota yhteiskuntaopin ja sen taustalla vaikuttavien yhteiskuntatieteiden väliin yhteyteen. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen Matti Rautiainen (2005) kritisoi yhteiskuntaopin opetusta siitä, että demokratian kaltaisia monitulkintaisia käsitteitä oli opetettu kiistattomina ja valmiina faktoina. Rautiaisen mukaan demokratiakasvatuksen tulisi avata myös esimerkiksi mielipiteenvapauden kaltaisia, demokratiaan kuuluvia ihanteita ja arvoja. Yhteiskuntaopin tiiviimpi kytkös yhteiskuntatieteisiin mahdollistaisi kirjoittajan (mt., 55) mukaan oppisisältöjen analyttisemmän, kriittisemmän ja ongelmakeskeisemmän lähestymistavan.

Opettajankoulutusyksiköiden tutkijoiden ja opettajien lisäksi hanke julkaisi myös muiden tutkijoiden ja alan asiantuntijoiden puheenvuoroja. Yhteiskuntatieteilijä Kari Paakkunainen (2006) tarkasteli kouluissa tapahtuvan yhteiskuntaopoliittisen opetuksen haasteita myöhäismodernien yhteiskuntateorioiden näkökulmasta. Kirjoittajan mukaan modernin hyvinvointiyhteiskunnan järjestäytymistä kuvaavat tarinat ja jännitteet eivät enää samassa määrin puhuttele riskiyhteiskuntaan sosiaalistunutta nuorta sukupolvea. (Mt., 122, 126.) Kansainväliseen EU-YOUPART-tutkimukseen viitaten Paakkunainen hahmoteli artikkelissaan nuorisoryhmien uudenlaista poliittisen retoriikan kenttää kyseenalaistaen samalla nuorten passiivisuudesta luotua kuvaa. Kirjoittajan mukaan oli ensiarvoisen tärkeää, että niin politiikan opettajat, tutkijat kuin näiden edustamat instituutiotkin antaisivat ”tilaa erilaisille politiikkarefleksioille ja nuorten tyyliille arvottaa kiistanalaista valtaa, järjestyksiä ja politiikkaa”. (Mt., 165.)

Edellä esitelty kansalaisvaikuttamishankkeeseen liittynyt tutkimus voidaan sisällöllisesti jakaa kahteen pääteemaan. Tutkimukset näyttäisivät kiinnittäneen ensinnäkin huomiota siihen, minkälaisia kansalaisen ja kansalaiskasvattajan odotuksia opettajankoulutuksen sisällöt ja rakenteet tuottavat. Tätä mallia hahmotettiin tutkimuksissa sekä opettajaksi opiskelevien omien käsitysten, tutkintovaatimusten kaltaisten tavoitetekstien että opiskelijavalintojen ja niiden taustalla vaikuttavien opettajaihanteiden kautta. Toisekseen tutkimukset näyttäisivät keskittyneen siihen, miten ja miltä osin koulujen yhteiskuntaopetus ja kansalaiskasvatus eivät kykene aktivoimaan nuoria yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.



Molempien tutkimusteemojen käsittelyssä opettajankoulutuksen ja koulun tehtävä kansalaisvaikuttamisen edistäjinä näyttäytyy kaksijakoisena. Osassa tutkimuksia oli lähtökohdaksi omaksuttu hieman normatiivisestikin se, että koulujen yhteiskuntaopetuksen ja opettajankoulutuksen tulisi vastata paremmin valtiovallan esittämää kansalaisvaikuttamisen edistämisen toiveeseen. Toisaalta monissa tutkimuksissa myös kritisoitiin opettajiin, opettajankoulutukseen ja kouluun ulkopäin kohdistuvia ohjauspyrkimyksiä, ja toisinaan opettajia jopa rohkaistiin vastustamaan vallitsevaa koulutuspolitiikkaa. (Ks. Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 290–291; Virtanen 2006).

Vaikka hankkeen tuottama tieto täytti sisällöllisesti ja muodollisesti tieteellisen tutkimuksen kriteerit – osa jopa vertaisarvioitiin (ks. Suutarinen 2006c, 9) – tiedontuotannolla oli myös tiedottava tehtävä: opettajankoulutuksen ja yhteiskunnallisen kasvatuksen parissa työskentelevien tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden puheenvuorojen kerääminen ja välittäminen (ks. Ahonen & Rantala 2005, 16). Hankkeen järjestämien erilaisten seminaarien ja kokouksien lisäksi kansalaisvaikuttamishankkeen etenemisestä raportointiin myös tieteellisillä foorumeilla kuten tiedelehdissä ja konferensseissa. (Hansen & Rantala 2007; 2009). Lisäksi julkaisutoiminta näyttäisi liittyneen hankkeen itseohjaukseen myös siltä osin, että juuri julkaisujensa kautta hanke raportoi etenemisestään ja asetti tavoitteita tuleville vuosille (ks. Hansen 2007; Ahonen & Rantala 2005; 17; Hansen 2006a, 37; Rantala & Hansen 2006).

### **3.3 Kansalaisvaikuttamishankkeen ohjauskytkökset ja -katkokset**

Koordinoinnin lisäksi hankkeen tehtävänä oli arvioida sitä, miten ja miltä osin opettajankoulutusta toteuttavat yksiköt pystyisivät kytkemään kansalaisvaikuttamista edistäviä käytänteitä osaksi omaa pedagogista ja hallinnollista praksistaan. Seuraavassa, hankkeelle asettuneita muutosodotuksia osin problematisoivassa luvussa kuvaan sitä, miten kansalaisvaikuttamishanke teki näkyväksi sekä uudenlaisen demokratiakasvatuksen että organisaatioiden välisen hankeyhteistyön mahdollisuuksia ja rajoja.

#### **3.3.1 Käsitteellistä haltuunottoa oppilaitosdemokratian ja malliopettajuuden rajapinnoilla**

Osana kansalaisvaikuttamisen pedagogista haltuunottoa hankkeen pääkoordinaattori Sirkka Ahonen (2005) tarkasteli hankkeen ensimmäisessä teemajulkaisussa sitä, miten opettajankoulutukselle asetettuun kansalaisvaikuttamisen haasteeseen voitaisiin vastata oppilaitosdemokratian ja opettajanroolin uudelleen jäsentämisen kautta. Yhdeksi oppilaitosdemokratian harjoittamisen väyläksi Ahonen (2005, 26) nosti oppilaskuntatoiminnan, joskin osallistumisen periaatteen tulisi kirjoittajan

mukaan läpäistä oppilaitoskulttuuri oppilaskuntatoimintaa laajemmin. Jotta osallisuuden periaate voisi toimia koulua ohjaavana pedagogisena ohjenuorana, tulisi oppilaitosdemokratiasta Ahosen mukaan kuitenkin erotettaa *laveuden* ja *syvyyden* ulottuvuudet. Laveus määrittää sen, ketkä kaikki yhteisöstä osallistuvat päätöksentekoon ja millä perustein osallistumista erotellaan. Syvyys puolestaan kuvaa sitä, mistä kaikista asioista demokraattisesti päätetään ja mistä asioista päätettäessä esimerkiksi asiantuntemus on oleellisempaa kuin kaikkien osallistuminen päätöksentekoon. (Mt., 22–24.) Ahosen (2005) mukaan oppilaitosdemokratian toimivuus edellyttäisi vaikuttamiskanavien tunnistamisen lisäksi myös uudenlaista opettajuutta. Opettajan omien vaikuttamis- ja vaientamistarpeiden sijaan opetuksen olisi lähdettävä oppilaiden omista käsityksistä ja odotuksista. Tällaisen vaikuttamiseen kannustavan mentoroivan opetuksen olisi perustuttava käskemisen sijaan kyselemiseen ja kuuntelemiseen. (Mt. 30.)

Määrittämällä itsensä hyvin väljästi demokratiakasvatuksen kehittämishankkeeksi, hanke näyttäisi pyrkineen edistämään mahdollisimman monen suuntaisia aktiivisen ja osallistuvan kansalaisen aiheeseen kytkeytyviä prosesseja. Hankkeeseen näyttäisi kuitenkin liittyneen tarve erottautua yrittäjyyskasvatuksesta, joka oli kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelmissa liitetty samaan aihekokonaisuuteen osallistuvan kansalaisuuden kanssa (ks. POPS 2004, 40). Vaikka monissa normaalikoulujen koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa kansalaisvaikuttaminen oli kirjattu osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden aihekokonaisuuteen, kansalaisvaikuttamista tarkasteltiin juuri oppilaiden päätösvalan ja kuulemisen näkökulmasta (ks. Hansen 2007, 66).

Pienten lasten kanssa lähtee jostain yrittäjyydestä puhumaan ja yrityskasvatusta niin siitä me ollaan kyllä sanouduttu irti ihan julkisesti. (HAAS-TOKL4)

Hankkeeseen osallistuneet normaalikoulujen opettajat näyttäisivät pitäneen kansalaisvaikuttamisen kannalta tärkeämpänä kokoustaitojen ja edustuksellisen demokratian käytänteiden harjoittamista. Oppilaitoshallinnon ohella oppilaiden osallisuudella nähtiin olevan yhteys lapsilähtöiseen pedagogiikkaan, jossa oleellista on lapsen näkökulma päätöksenteon kohteena olevaan asiaan.

Minusta pedagogiikan yksi ydinongelma on se, että se on yleensä aina sidottu johonkin tiettyihin intresseihin ja usein tuo intressi on aikuiskeisyys. Itse oppilas tai lapsi ei välttämättä aina ole keskiössä, vaan ne ratkaisut joita tehdään, tehdään tiettyjä intressejä silmällä pitäen ja yleensä lapsen intresseille ei anneta paljon arvoa. Sen takia minä näen oppilaskuntatoiminnan ala-asteella tärkeäksi, että nimenomaan lasten ääntä kuullaan. Se on erinomainen väline siihen ja siten voi tuoda lapset mukaan heitä itseään koskevaan päätöksentekoon. (HAASNOR18)

Kansalaisvaikuttamisen pedagogista muotoa hahmottavissa pohdinnoissaan hankkeeseen osallistuneet opettajat painottivat lisäksi sitä, ettei oppilaiden mahdollisuus osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon saisi jäädä puhtaasti opettajien ja rehtorien hyväntahtoisuuden ja viitseliäisyyden varaan. Oppilaiden osallistumiselle tulisi olla oppilaitoksissa rakenteelliset ja lakisääteiset perusteet. Haastateltavat kritisoivat Ahosen (2005, 24–25) tavoin lainsäädäntöä liiallisesta rehtorivallasta ja siitä, ettei perusopetuslaki lukiolain tavoin määrännyt oppilaskunnalle virallista asemaa oppilaitosten päätöksentekolimissä (Hansen 2007, 102). Puhumalla oppilaista oman arkensa asiantuntijoina haastateltavat myös kyseenalaistivat tavan, jolla asiantuntemusta käytetään kriteerinä vain suljettaessa oppilaita päätöksenteon ulkopuolelle. Muutama haastatelluista jopa korosti, että oppilailla tulisi joissakin heitä koskevissa päätösasioissa olla aikuisten kanssa yhdenvertainen asema.

Tavoitteena olisi, että enemmänkin kouluyhteisöä koskevissa päätöksissä asetuttaisiin samalle tasolle, että oltaisiin yhdenvertaisia ryhmiä, joilla kaikilla olisi yhtä painava sanansa sanottavana. Totta kai jokainen on oman kenttensä asiantuntija. Rehtori ymmärtää hallinnosta ja taloudesta, mutta opiskelijat ovat vastaavasti koulun ympäristöasiantuntijoita. He [opiskelijat] kokevat monet asiat eri tavoin kuin opettajat ja rehtori. (HAASTNOR18)

Hankkeessa hahmoteltiin oppilaitosdemokratian mahdollisuuksia myös opettajan- koulutuslaitosten osalta. Opettajaksi opiskelevien osallistumista opettajankoulutuslaitoksia koskevaan päätöksentekoon pyrittiin hankkeen puolesta perustelemaan opiskelijoiden kokoustaitojen ja ammatillisen ajattelun kehittymisellä: vain oppilaitosdemokratiaan tottuneen opettajan on mahdollista ajaa koulun asioita paikallisyhteisössä ja antaa oppilailleen valmiuksia ja tilaa vaikuttaa koulussa (ks. Hansen 2007, 18–19; myös Aaltonen & Sumelles 2006).

Huolimatta myönteisestä asenteesta oppilaitosdemokratiaa kohtaan, oppilaiden osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia oltiin haastatteluissa kuitenkin valmiita rajaamaan esimerkiksi kehitystason, terveydellisten tekijöiden ja tiedollisten puutteiden perusteella. Tällöin oppilaitosdemokratian rajat tulivat havaittaviksi lapsimittaisuuden ja kasvatuksen lapsi-mediumin kautta. Lapsi on jotain ei-vielä-valmista, jota pitää suojella paitsi ympäristöltä myös itseltään.

Pienet lapset tykkäävät eläimistä, niin se saa sitten helposti sellaisen viherpiiperrys-tyyppisen reaktion, että paikallinen sorsalampi säästetään. Ja kaikkien kannalta voisi olla parempi, että rakennettaisiin se oikotie...kuormittaisi luontoakin vähemmän kun pakokaasut häipyvät sieltä. (HAASTOKL7)

Oppilaitosdemokratian rajojen katsottiin tulevan vastaan myös lukioissa ja yliopistoissa. Opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksia oltiin rajaamassa puuttuvaan asiantuntemukseen vedoten.<sup>8</sup> Vaikka oppilaitosdemokratiaan liittyi jossain määrin pelkoa oppilaitoshallinnon politisoitumisesta, opiskelijoiden nähtiin äänenkantajina olevan myös vaarassa ajautua yliopiston sisäisten rajakiistojen pelinappuloiksi, joskus jopa oman ymmärryksensä ja etunsa vastaisesti (ks. Hansen 2007, 122).

Samahan se on meidän opiskelijoille. Niillehän sanotaan, että olkaa aktiivisia ja vaikuttakaa, ja on kauhean ikävää kun nykyopiskelijat ovat niin passiivisia, eivätkä ota kantaa. Sitten kun ne [opiskelijat] alkaa ottaa kantaa ja vaatimaan jotain, niin äkkiä ollaan näreissään, ettei me tätä tarkoitettu (...) Varsinkin jos vaikuttaminen ei ole ihan linjassa sen oman poliittisen linjauksen kanssa. Tai sitten kun ne onkin linjassa sen oman jutun kanssa, niin sitten ne imetään mukaan ja pusketaan vielä 20 % lisää ja ne [opiskelijat] ottavat vastaan kovimmat iskut. Sieltä sitten takaa vilkuillaan, että vieläkö etenee? Että niitä [opiskelijoita] käytetään keppihevosina (...) Sanotaan, että opiskelijatkin ovat tähän puuttuneet, silloin kun on todellisuudessa oma lehmä ojassa. Että tämä opiskelijoiden osallistuminen, niin se on kanssa vähän toisaalta-toisaalta juttu. (HAASTOKL7)

Oppilaitosdemokratian ohella kansalaisvaikuttamistematiikka näyttäisi hakeneen pedagogista muotoaan myös kriittisen pedagogiikan suunnasta. Kriittisellä pedagogiikalla viitataan tässä eritoten Henry Giroux'n, Peter McLarenin ja Paulo Freiren ajatteluun nojaavaan kasvatusta ja yhteiskuntatieteelliseen teoriaperinteeseen, jossa demokratiaa ja yhteiskunnallista tasavertaisuutta pyritään vahvistamaan oppilaiden ja opettajien osallisuutta ja yhteiskunnallista tietoisuutta lisäämällä. Oppilaiden ja opettajien vaikuttamismahdollisuuksien ja valtautumisen ohella keskeistä kriittisessä pedagogiikassa on myös kasvatuksen sisältä asettuvien tavoitteiden ensisijaisuus suhteessa kasvatukselle ulkoisesti asetettuihin tavoitteisiin. (Esim. Syrjäläinen ym. 2006; Rautiainen 2006b, 193–195.)

Mikäli kouluille sisältäpäin asettavat tavoitteet erotetaan niistä tavoitteista, joita koulukasvatukselle asettavat esimerkiksi oppilaiden vanhemmat, koululautakunta, kunnallinen opetustoimi, valtiollinen opetuslainsäädäntö, lukuisat kouluasiantuntijat, ammattiyhdistysliikkeet sekä elinkeinoelämä, syntyy opettajille ja rehtoreille tässä viitekehyksessä kaksoissidos sekä oppilaita aktivoivina mento-

---

<sup>8</sup> Kannanottoja opiskelijademokratian rajaamiseksi yliopistoissa on aiemmin esittänyt esimerkiksi Wiberg (1994; 1995).

reina että ulkoisten odostusrakenteiden vartijoina. Kouluun kohdistuvien ulkoisten odotusten vakavuus tekee oppilaitoksen sisäisestä demokratiasta helposti näennäistä.

Minä pelkään että tässä on tämän hankkeen kanssa vähän sama juttu. Että tehkää pikkusen yhteiskunnallisuutta siellä. Mutta annahan olla, jos se saisi pikkuisen rajumpia muotoja, että (...) annoitte meille luvan, niin ruvetaan hoitamaan tätä hommaa. Pistetään parlamentti pystyyn ja kysellään miten nuoret haluaa vaikuttaa. Sitä kauttahan se oikeasti menisi (...) Se voisi olla äkkiä, että samat ylitarkastajat siellä [ihmettelisi, että] mitäs täällä oikein tapahtuu? (HAASTOKL7)

Hankkeen lähtökohtia oli oppilaiden ja opiskelijoiden vaikuttamis-mahdollisuuksien lisäämisen ohella, että opettajat itse hahmottaisivat kasvaneen roolinsa koulutusasioiden paikallisina puolestapuhujina (Ahonen 2005, 31; Mikkola 2005, 55). Muutamia opettajia pohtivat kuitenkin sitä, missä määrin oppilaita osallistava ja omaa työyhteisöään puolustava opettaja voi paikallispolitiikassa virkamiehenä asettua törmäyskurssille kuntatyönantajan kanssa ja missä määrin oppilaiden tulee olla tietoisia omaa kouluaan säätelevistä asioista (ks. Hansen 2007, 116).

Meillä on nyt tällä hetkellä tuolla politiikan puolella vireillä kouluverk-koselvitys, joka tarkoittaa koulujen lakkauttamisia ja asia on nyt kesken. [...] Se oli valmisteltu niin että siinä ei kysytty keneltäkään yhtään mitään. Siinä alussa tuli mielenilmauksia kouluilta ja oppilailta (...) Ja sitten tuli sellaista TV-kuvaa, missä oppilaat kirjoittivat luokassa banderolleja. Ja totta kai opettajat sen sallivat ja varmaan siinä sitten avittivat. Ja sitten [kun TV:ssä näkyi] tällaisia pieniä lapsia [kantamassa] ”meidän koulua ei saa sulkea” -kylttejä, niin opetuslautakunnan puheenjohtaja ärähti paikallistelevisiossa todella voimakkaasti siitä. Että opettajilta ei voi sallia tällaisia toimenpiteitä, että opettajat kiihottavat lapsia tällaisiin mielenilmauksiin. (HAASTNOR18)

Hankkeeseen osallistuneet opettajat pohtivat myös sitä, miten ja missä määrin opettajilla on ylipäättään oikeus ja mahdollisuus puhua politiikan teemoista kouluissa. Historiasta juontuva koulukasvatuksen ja politiikan häilyvärajaisuus tulee esille jo Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 14, 40–41), joka pedagogisena ja poliittisena asiakirjana velvoittaa järjestämään poliittisesti sitoutumatonta opetusta mutta joka samanaikaisesti odottaa, että oppilaille esitellään politiikan sisältöjä ja erilaisia osallistumis- ja vaikuttamiskeinoja. Häilyvärajaisuus näyttäisi johtavan siihen, että opettajat mieluummin vaikenevat kuin pu-

huvat politiikasta. Myös hankkeen piirissä politiikka ajateltiin opetettavaksi pikemminkin erilaisten vaikuttamiskeinojen ja -taitojen kautta kuin varsinaisena sisältönä.

Opetellaan pikkuhiljaa semmoisia taitoja kuten vaalikäytännöt tai koustekniikka ja kuinka ollaan esillä [...] ja oikeasti nämä vaalit ovat ehkä ainoa asia mikä viittaa sinne politiikan suuntaan. Muuten me emme halua millään tavoilla politisoida. (HAASTNOR10)

Monissa haastatteluissa korostettiin myös sitä, että kansalaisvaikuttamishankkeelle tyypillinen tempausluontoinen politiikan ja kansalaisyhteiskunnan sisällöllinen esittely johtaa kouluissa helposti pedagogisesti epätarkoituksenmukaiseen toimintaan. Lisäksi opettajien vaikuttamista koskevaa tietoa tulisi laajentaa ja lisätä, jotta demokratiakasvatus ei muuttuisi ”puuhapedagogiikaksi”.

Tämän toteutus on... liian naiivia... se on... jos minä sanon ihan suoraan niin se on puuhapedagogiikkaa. [...] Siinä täytyy myös opettajien tietoisuutta nostaa, että he ymmärtävät että mitä ymmärretään käsitteellä kansalaisvaikuttaminen, ettei siitä tulisi sellaista puuhailua. (HAASTNOR7)

Yhtenä syynä käsitteellisen haltuunoton ongelmaan pidettiin ainelaitosten jättäytymistä hankkeen ulkopuolelle (Hansen 2007, 82). Se asetti hankkeeseen osallistuneet opettajankoulutusyksiköt henkilöstöineen vaikeaan asemaan, sillä juuri ainelaitoksilla nähtiin olevan keskeinen rooli tulevien aineenopettajien tietosubstanssin määrittäjinä. Varsinkin ministeriössä olisi toivottu ainelaitoksilta aktiivisempaa osallistumista hankkeeseen.

Kun me katsotaan tätä yksittäistä opettajakoulutuksen hanketta, niin ollut siinä mielessä vähän problemaattista opettajankouluttajille, että se asia kokonaisuudessaan on esimerkiksi ainelaitoksilla, ainetiedekunnissa ja muissa hyvin etäinen. (HAASTMIN1)

Kansalaisvaikuttamisen käsitteen avonaisuudesta johtuen myös teeman kasvatukselliset ja koulutukselliset sisällöt näyttäytyivät monelle opettajankouluttajalle epämääräisinä.

Tämä on ehkä sellainen hiukan ameebamainen haaste, että tästä on vähän vaikea saada tarttumapintaa tai otetta, että mitä konkreettisesti ruvetaan tekemään. [...] Vähän vielä se kansalaisvaikuttamisen käsite on hakuksessa, että mitä se itse asiassa on. Se on niin hirveen laaja [aihe]. Että siinä yksi osa on tämä aktiivisuus ja se, että käyttää näitä perinteisiä [politiikan

välineitä]. Osallistuu itse politiikkaan, tai käy ainakin äänestämässä ja seuraa maailman asioita. Mutta siinä tulee myös kansalaisjärjestöpuoli ja myös se, että miten kuluttamisella voi vaikuttaa. (HAASTOKL3)

Pyrkimykset hahmottaa ja soveltaa kansalaisvaikuttamisen teemaa oppilaitosdemokratian ja malliopettajuuden kautta näyttäisivät kohdanneen kolmensuuntaisia ongelmia. Ensimmäinen haaste näyttäisi liittyneen itse kansalaisvaikuttamisen käsitteen haltuunottoon. Vaikka kansalaisvaikuttamisen tulkinnallista väljyyttä pidettiin teoreettisessa mielessä tärkeänä uusien vaikuttamismuotojen tunnistamisen ja demokratiaan kasvamisen foorumien näkökulmasta (ks. Löfström 2005, 52), teeman väljyys teki siitä myös pedagogisena toimintamuotona hankalasti hahmotettavan. Teeman käsitteellinen jäsentymättömyys näkyi myös hankeraportin taipumuksessa toistaa hallinnollis-poliittista huolipuhetta nuorten ja opiskelijoiden ”passiivisuudesta”. Vaikka hankkeen loppuraportissa asiaa ei tunnistettu, on tämän tyyppinen ongelma tunnistettavissa raportin haastatteluesimerkeistä. (Ks. Hansen 2007, 75, 79.)

Toisena pedagogisoi mispyrkimyksen haasteena näyttäisi olleen se, että kansalaisvaikuttamisen käsite itsessään ei tee eroa sopivien ja sopimattomien vaikuttamismuotojen ja teemojen välille. Näin ollen niin oppilaat ja opiskelijat kuin opettajatkin joutuvat tilannekohtaisesti pohtimaan ja etsimään sallitun vaikuttamisen rajoja. Kolmas ja edelliseen kytkeytyvä käänkösongelma liittyy asetelmaan, jossa vaikuttamisen rakenteelliset edellytykset on ennalta rajattu kapeiksi kouluun kohdistuvien ulkoisten odotteiden takia. ”Demokratian hiekkalaatikat” palvelevat pedagogisen järjestyksen ylläpitoa mutta harvemmin kannustavat vaikuttamaan (ks. Eränpalo 2012).

### **3.3.2 Hanke yliopiston ja opettajankoulutuksen suoriteodotusten ristipaineessa**

Kuten luvussa 1.2 yleisesti kuvasin, nykymuotoinen yliopisto joutuu kasvavassa määrin tasapainoilemaan sekä tutkimukseen ja koulutukseen kohdistuvien laskennallisten suoriteodotusten että resurssien hankkimisen ja niiden hallinnoinnin ristipaineessa. Yliopistojen alaisissa tiedekunnissa, laitoksissa ja tutkimusyksiköissä joudutaan harkitsemaan yhä tarkemmin mihin hankittuja resursseja käytetään. Toisaalta resurssien vähentyessä tulosvastuullisilla yksiköillä on yhä suurempi tarve lähteä rahoituksen toivossa mukaan kehittämishankkeisiin. Hanketyön osoittaminen hyödylliseksi käytössä olevien opetuksen ja tutkimuksen tulostittamisen avulla saattaa osoittautua kuitenkin vaikeaksi.

Mikä nyt sitten tässä kansalaisvaikuttamisessa olisi se hyvä laatu tai määrä, niin se on hankala homma [arvioida]. Että lasketko sinä sitten jos-sain vaiheessa näiden symposiumien ja tapaamisten osallistujamääriä? Tai kuinka monta verkkokeskustelua käytiin? (HAASTOKL7)

Kysyttäessä hankkeen suoritemuotoisista mahdollisuuksista, opettajankoulutuslaitoksilta kerätyissä haastatteluissa korostettiin erityisesti tutkimuksellisen julkaisutoiminnan ja tutkimusverkostojen perustamisen tärkeyttä (Hansen 2007, 73–74). Julkaisutoiminnan hyötynä pidettiin sitä, että julkaisut toimivat lähteinä tuleville tutkimuksille ja esimerkiksi opiskelijoiden opinnäytetöille. Joissakin tapauksissa hankkeen julkaisut päätyivät tutkintovaatimusten kirjallisuusluetteloihin asti.

Toisaalta muutamissa tapauksissa tutkijat peräänkuuluttivat yksittäisten julkaisujen sijaan laajemman tutkimuksellisen ohjelman tarvetta. Lisäksi julkaisutoimintaa haluttiin harjoittaa tieteentekoa, ei niinkään opetuspraksista varten. (Mt., 76.) Ensisijalla julkaisemisessa olivat yliopistojen julkaisuluetteloissa korkealle arvioidut kansainväliset vertaisarvioidut artikkelit.

Niin kuitenkin sitten meitä arvioidaan yksikkönä. Pitäisi siis tehdä kansainvälisesti merkittävää tutkimusta, julkaista kansainvälisiä artikkeleita ja niin edelleen. [...] Nyt kun akatemiassa tuli tämä uusi haku, niin minä toivon, että me pystyttäisiin tähän kansalaisvaikuttamisen asiaan kytke-mään myös kovaa ja korkeatasoista tutkimusta, että me voisimme hyö-dyntää tätä [hanketta] akatemiahaussa. Koska jos me jäädytään jalkoihin tutkimuksen arvioinnissa niin sitten meidän rahoitus ja meidän elinolo-suhteet koko ajan kurjistuu ja kurjistuu. (HAASTOKL4)

Siltä osin kuin hanke edisti tutkimusta, ongelmallisena pidettiin sitä, että se oli tutkimuksellisten lähtökohtien sijaan sidottu yhdessä hallitusohjelmassa muotoil-tuun äänestämättömyys-ongelman ratkaisemiseen, vieläpä hallituksen oman toi-mikauden aikana. Tällaisia politiikkaohjelman aikasykliin ja kehittämistehtäviin sidottuja tutkimusprojekteja pidettiin monin tavoin ongelmallisina, koska niissä suurin osa aikaresursseista kului tutkimuksen tekemisen sijasta raportointiin. (Hansen 2006a, 32; Hansen 2007, 105–106.)

Meiltä syö sekä käytännön aikaresursseja että sitten henkisiä resursseja se, että [meidän] pitää jatkuvasti niin älyttömästi hankkia ulkopuolista ra-hoitusta ja se rahoitus on kuitenkin usein yhteiskunnalliseen palveluteh-tävään sidottua. Että se [rahoitus] on niin kädestä suuhun, siis hyvin lyhyt syklistä, että loppujen lopuksi sitten tutkimuksen liittäminen näihin tällai-siin kehittämisprojekteihin on aika mahdotonta. (HAASTOKL4)



Raportointivelvoitetta kritisoitiin myös siitä, ettei se mahdollistanut suoritteiden liittämistä osaksi yksikköjen omia arviointijärjestelmiä. Joissakin haastatteluissa tuli esille myös se, että hankkeen ajateltiin hyödyttävän muiden perusyksikköjen resursseja hankkeen oman ja hanketta koordinoineen yksikön tuloksellisuuden näyttämiseksi. (Hansen 2007, 82). Jos hanke ei laskennallisesti hyödyttänyt opettajankoulutusyksikköä, hankkeesta oli perusteltua jättäytyä pois puutteellisiin resursseihin vedoten.

Minä en oikein näe tässä saumaa. Meillä ei ole resursseja. Se [hanke] pitäisi tehdä tällä perusresurssoinnilla joka meillä on. Ja sitten me tulemme Helsinkiin raportoimaan, mitä me olemme tehneet ja se on kansalaisvaikuttamishankkeen tulos. Että ei se mene ihan oikeassa järjestyksessä jos me omilla vähillä voimavaroillamme jotain täällä tehdään ja sitten se on tämän hankkeen tulos. (HAASTOKL3)

Muutamissa haastatteluissa kritisoitiin sitä, että hankkeen puitteissa tuotettu, kansallinen ja pienelle yleisölle suunnattu julkaisu- ja seminaaritoiminta ei juurikaan liikuta yliopistoilla käytössä olevia tulosmittareita. Hanketta tehtiin ikään kuin henkilöstön omalla kustannuksella.

Minäkin olen kulkenut lukemattomissa seminaareissa, niin ei ole tutkimustietokannassa yhtään lohkoa, johon minä saisin merkinnän tästä [hankkeesta]. Tämä on ajan hukkaa. Minä tiedän monia, jotka tälläkin hetkellä tekevät tutkimusta ja muuta, eivätkä ole lähteneet tähän. Minä en saa mitään merkintää tästä, aikaa on mennyt...että UPJ:ssakaan tämä ei näy. (HAASTOKL3)

Siinä missä opettajankoulutuslaitoksilla hankkeen hyödynnettävyys-mahdollisuudet liittyivät tutkimus- ja julkaisutoimintaan, harjoittelukouluissa hankkeen mahdollisuuksia tarkasteltiin opetuksen käytänteiden kehittämisen näkökulmasta. Tutkimus- ja julkaisutoimintaa ei normaalikouluissa pidetty aina yhtä relevanttina kuin opettajankoulutuslaitoksissa (vrt. Hansen 2007, 74–75). Vaikka tutkimuksen ja julkaisutoiminnan yliopistoille tuottama hyöty ymmärrettiin, niiltä olisi toivottu käytännönläheisyyttä. Kansalaisvaikuttamishankkeeseen liittynyttä julkaisutoimintaa olisi pitänyt tästä näkökulmasta muuttaa enemmän normaalikouluilla tehtäväksi oppimateriaalituotannoksi.

Jos joku viisas taho ymmärtäisi kustantaa pari päivää sanotaan nyt eri normaalikouluista tästä asiasta kiinnostuneille ihmisille. Ja [näiden henkilöiden] tehtävä olisi ideoita vaikkapa teemapäivä tai [oppi]aineisiin liittyviä asioita, niin uskon että sellainen muutaman ihmisen porukka saisi aika paljon aikaan parissa päivässä. Silloin yhtäkkiä huomattaisiin, että siellä

on monta hyvää ideaa. Mielellään [asia toteutettaisiin] vielä sillä tavalla, että opettajat pystyisivät näkemään, että ”joo toihan toimii hyvin, minun ei tarvitse kauheasti nähdä vaivaa tämän eteen”, ja hän voi sen suoraan viedä luokkaan. Sellainen palvelisi, sellaista materiaalia tarvittaisiin. (HAASTNOR12)

Omanlaisensa käännösongelman hankkeelle muodosti siis se, miten demokratiaa koskevat teoretisoinnit ovat käännettävissä koulujen arkeen sopiviksi malleiksi ja ohjeistuksiksi, mutta toisaalta myös se, miten kasvatus- ja opetuspraxis on teoretisoitavissa.

Opettajankouluttajia pitää sitten puhutella ihan eri kielellä, mutta myös niin, että tarvittaisiin sitä ihan konkreettista tekemistä. Ja sitten pitäisi jollain pakolla raahata opettajankouluttajat katsomaan sitä [konkreettista tekemistä] ja sitten taas sitä kautta teoretisoida asia heille (...) tässä pitää puhua kahdella kielellä koko ajan. Kääntää se teoriasta puhekieleen ja taas takaisin, riippuen siitä kenelle puhuu. (HAASTNOR18)

Opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen erilainen tapa hahmottaa julkaisutoiminnan tavoitteita ja hyödyllisyyttä on näin ymmärrettävissä organisaatio-tyyppien erilaisia rationaalisuuden muotoja vasten. Vaikkakin normaalikoulujen odotetaan yliopistojen alaisina yksikköinä osallistuvan kehitys- ja tutkimustoimintaan — ja vaikka akateemisia opintoja arvostetaan usein esimerkiksi harjoittelukoulujen virantäytyissä — harjoittelukoulujen opettajia velvoittavat silti ensisijaisesti juuri opetukselliset tehtävät. Opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen varatusta ajasta ei haluttu luovuttaa aikaa hankkeen vaatimalle suunnittelutyölle ja koulutukselle.

Normaalikoulujen työn kuvaan kuuluu se, että me kehitetään opetusta. Mutta se meidän opetuksen kehittäminen voi olla ihan sitä mitä me tehdään juuri siellä luokassa oppilaitten kanssa. Ja se on vielä tärkeämpää kuin se, että me tehdään jotain tällaista hanketta. Se ei saa mennä niin, että se [hanke] menee meidän perusopetukseen sen suunnittelun tai toteutuksen kustannuksella, [että] tehdään kovasti hankkeita tai istutaan seminaareissa, kokouksissa ja palavereissa. (HAASTNOR12)

Kansalaisvaikuttamisen teemaa ei kuitenkaan käsitelty normaalikouluissa ainoastaan hankkeeseen liittyen. Kun hanke käynnistyi vuonna 2004, harjoituskouluissa oli juuri saatu valmiiksi uudet koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Niissä oli huomioituna opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2003; POPS 2004) edellyttämällä tavalla useita eri aihekokonaisuuksia, joista aktiivinen kansalaisuus oli yksi.

Monissa haastatteluissa uusia aihekokonaisuuksia kuitenkin kritisoitiin oppiainejaon päälle liimatuiksi osiksi, joiden toteuttamiseen ei oppiainejakoisessa koulussa varattu resursseja. Kun normaalikouluissa uudistettiin koulun opetusohjelmien rinnalla samanaikaisesti vielä henkilöstön palkkausjärjestelmää<sup>9</sup> ja yliopistollisen opettajankoulutuksen harjoittelujaksojen oppisisältöjä, sisällölliset kehittämishankkeet jäivät vaille riittävää huomiota.

Nyt on paljon kaikenlaista muuta hanketta menossa, että meidän pitäisi kehittää opetusta, nyt on opetussuunnitelmauudistus (...) Opettajat ovat satsanneet aika paljon työpanosta niihin, lisäksi opetusharjoittelua on pitänyt uudistaa. Meillä on nämä yliopiston opetussuunnitelmat ja tutkintojärjestelmät uudistuneet ja se on vaatinut myös opettajilta energiaa. Nyt tulevat sitten nämä hankkeet tällaisten toimintojen päälle. On tämä kansalaisvaikuttaminen, on yrittäjäyyskasvatus, on yhtenäisen peruskoulun kehittäminen ja lisäksi kaikenlaista muuta pienempää hanketta. Tämä runsaus näissä hankkeissa ja kehitysajatuksissa aiheuttaa sen, että hyvinkin keskeiset ja tarpeelliset hankkeet eivät pääse siinä määrin esille kuin olisi aiheellista. (HAASNOR10)

Edellä esitetyistä haasteista huolimatta hankkeen teemojen kytkeminen osaksi opetusohjelmia näyttäisi käyneen normaalikouluissa opettajankoulutuslaitoksia helpommin. Yhtenä syynä tähän pidettiin raportissa sitä, että normaalikouluissa oli jo ennen hankkeen käynnistymistä vireillä varsinkin demokratiakasvatukseen liittyviä konkreettisia kehittämiskokeiluita, tärkeimpänä oppilaskuntatoiminta (Hansen 2007, 81). Hankkeeseen osallistuminen oppilaskunnan ohjaajana tai muuten oli monissa kouluissa huomioitu työtä koskevana lisätehtävänä tai palkkaluokkalisänä yksiköiden sisäisessä tehtävänjakojärjestelmässä.

Valtaosa hankkeeseen opettajista oli joko historian ja yhteiskuntaopin opettajia ja/tai oppilaskunnan ohjaajia. Hankkeen lokeroitumista jo olemassa olevaan, oppiaineperustaiseen työnjakoon voidaan tarkastella sekä haittana että etuna. Hankkeen loppuraportissa lokeroitumista pidettiin lähinnä haittana siksi, että hanke tavoitti vain asiaan jo valmiiksi perehtyneet opettajat (Hansen 2007, 111). Toisaalta jos otetaan huomioon se, että hankkeeseen osallistui henkilöstöä lähes jokaisesta opettajankoulutusyksiköstä, edellä kulkeva ajattelulogiikka voidaan haastatteluaineiston valossa kääntää myös toisinpäin. Koska hanke ymmärrettiin ikään kuin automaattisesti historian ja yhteiskuntaopin opettajien hankkeeksi, hanke sulautui luontevasti osaksi eri opettajankoulutusyksiköiden tehtävänjakoa (vrt. Hansen 2007, 110).

---

<sup>9</sup> Normaalikoulujen henkilöstön työnjakoon liittyvät virkaehtosopimukset muuttuivat hankkeen toimikauden aikana muutama otteeseen (ks. OPM 2002;2004).

Enemmän se on niin kuin yhteiskuntaopin ja ehkä maantiedon opettajien parissa [toteutettu]...Vähän niin kuin joulujuhlat ovat yleensä äidinkielen, musiikin ja kuvaamataidon opettajien heiniä. (HAASNOR16)

Pohdittaessa kansalaisvaikuttamishankkeen kytkeytymistä osaksi opettajankoulutuslaitoksilla ja normaalikouluissa tapahtuvaa opetus- ja kasvatustyötä, tulisi hankkeen mahdollisuuksia ja rajoja tarkastella myös niiden odotteiden kautta, joita kouluihin ja opettajankoulutukseen kohdistuu oppilaiden ja opiskelijoiden suunnalta (Hansen 2007, 113). Jo hankkeen tuottamissa tutkimuksissa Syrjäläinen ja kumppanit (2006, 289–290) kiinnittivät huomiota opettajankoulutuksen koulumaisuuteen ja opettajaksi opiskelevien tapaan suorittaa opintonsa mahdollisimman nopeasti. Yhtäältä tutkinnon nopeaan suorittamiseen kannusti tutkijoiden mukaan tutkinnon putkimainen rakenne. Opettajanopinnot poikkeavat muista akateemisista opinnoista siinä suhteessa, että suurin osa opiskeltavista sisällöistä suoritetaan omalla laitoksella ja että opiskelu on verrattain aikataulutettua. Lisäksi moni opetuslalle hakeutunut on hakemassa yliopistosta lähinnä vain sertifikaattia jo lapsuudessa heränneeseen toiveammattiin ja pyrkii siksi suoriutumaan opinnoistaan mahdollisimman joutuisasti, ilman ”luokalle jääntejä” (Räihä 2006, 230).

Akateemisen opettajankoulutuksen putkimaisuutta on pyritty murtamaan ajan saatossa, ja esimerkiksi Bologna-prosessi toi tutkinnon sisältöihin lisää valinnaisuutta (Rautiainen 2006b). Luokanopettajankoulutusta on joissakin yksiköissä toteutettu myös valtavirrasta poikkeavin koulutusohjelmin, joissa huomiota on pyritty viemään pois opintojen suorittamisesta kohti ongelmanratkaisutaitoja (esim. Kallas, Nikkola & Räihä 2006; Räihä & ym. 2006, 157–158). Hyvistä tuloksista huolimatta ongelmalähtöisyyttä korostavien opettajankoulutuskokeilujen ongelmana on kuitenkin se, että ne ovat pienryhmineen ja omine henkilöstöineen organisationaalisenä ratkaisuna verrattain kalliita toteuttaa laajamittaisesti (Hansen 2010, 119–121; vrt. Räihä 155–157.)

Normaalikoulujen oppimistyön suunnalta asettuva ongelma on se, että koulu testaa ja arvottaa siellä tapahtuvaa oppimista tietopainotteisesti (Suutarinen 2006a). Vaikuttaminen vaatii aikaa, jonka voidaan ajatella olevan pois opinnoista. Myös kansalaisvaikuttamishankkeeseen näyttäisi liittyneen tämän kaltaista problematiikkaa. Muutamat normaalikoulujen opettajat totesivat haastatteluissa, että normaalikoulut edustavat paikkakunnallaan usein sekä vanhaa lyseoiden lukupeirinnettä että suosittua opinahjoa, mikä voimistaa opiskelijoissa jo perus- ja lukioasteella syntynyttä uratietoista suhtautumista koulutukseen. Varsinkin lukiokoulutuksen osalta, odotukset opinnoissa menestymisestä ovat usein korkeat.

Jotenkin alkanut tuntumaan, että lukiossa ollaan enemmän huolissaan siitä, että koulu saa hyvät tulokset ylioppilaskirjoituksista, mutta ei olla niin huolissaan siitä, mitä tapahtuu oppilaille sen lukion jälkeen. Periaatteessa ollaan sitä mieltä, että [oppilaat] voisivat osallistua (...), mutta sen

pitäisi tapahtua koulupäivän jälkeen. [Opetuksesta] ei saa olla yhtään tuntia pois, koska siitä tulee poissaolo ja tavallaan asetetaan tämä vaikuttaminen ja osallistuminen opiskelulle vastakkain (...) Toisaalta kun kaikki ranking-listat tulevat julkiseksi (...) eli leimataan huonoksi jos on mennyt huonosti ylioppilaskirjoitukset joissain koulussa (...) eikä ollenkaan ajatellaan sitä lähtötasoa ja mitä siinä koulussa muuta tapahtuu. Mutta se on ainoa mittari. (HAASTNOR5)

Muutamat opettajat huomauttivat tosin, että normaalikouluissa oppilaskuntatoimintaan osallistuvat oppilaat usein menestyvät koulussa muista aktiviteeteista huolimatta.

Yleensä nämä aktivistit ovat [...] suhteellisen hyvin menestyviä oppilaita, tai moitteettomia kansalaisia. Eli siitä, että he joutuisivat hunninolle, ei ole pelkoa. (HAASTNOR16)

Kansalaisvaikuttamista ei voi näin esittää oppilaan koulumenestystä poissulkevana asiana. Päinvastoin, oppilaitosdemokratiaan toivotusti osallistuvan oppilaan nähtiin usein täyttävän myös muut koulun asettamat mallioppilaan kriteerit.

### **3.3.3 Kansalaisvaikuttamishanke ja organisaatioyhteistyö**

Kuten hankkeen raporteista ja tutkimukseni luvuista 3.3.1 ja 3.3.2 käy ilmi, Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke näyttäisi yksikkötasolla kohdanneen monensuuntaisia muutoksen esteitä. Hanke ei omien arviointiensä perusteella muuttanut opettajankoulutuksen tutkintovaatimusten sisältöjä saati oppilaitosten osallistumiskulttuuria. Osanottajajoukoltaan mahdollisimman laajaa verkostoa tavoitteleva hanke ei onnistunut tavoittamaan kuin lähinnä asiasta jo valmiiksi kiinnostuneet. Vastoin alkuperäistä tavoitetta, hanke ei myöskään tavoittanut ammatillista opettajankoulutusta (Hansen 2007, 53, 124–125).

Vaikka hanke ei omien itsearviointiensä perusteella saavuttanut sille etukäteen asetettuja tavoitteita, olisi virhe väittää, että sillä ei ollut mitään ohjauksellista vaikutusta opettajankoulutukseen. Loppuraportin perusteella hankkeen suurimmat ohjaukselliset ansiot näyttäisivät liittyneen uusien yhteistyömuotojen mahdollistamiseen eri organisaatioiden sisällä ja välillä (Hansen 2007, 91, 94). Ja vaikka hanke raportoi kompastuneensa koulujen oppiainejakaisuuteen (mt., 110–112), näyttäisi se normaalikoulujen yläasteilla ja luokioissa tuoneen edes tilapäisesti yhteen eri oppiaineiden edustajia.

Mikä näyttää jollain tavalla leviävän on se semmoinen yleinen myötimieli kansalaisvaikuttamista kohtaan eli sitä ei meidän talossamme, sikäli

kun olen ymmärtänyt niin kukaan ole leimannut minkään yksittäisen aineryhmän tässä tapauksessa historian ja yhteiskuntaopinopettajien hankkeeksi vaan se on koettu enemmän tai vähemmän yhteisenä. (HAASTNOR1)

Oppiaineiden välisen yhteistyön lisäksi hankkeen voidaan tunnistaa toimineen yhteistyömahdollisuuksien kartoittajana ja erilaisten ideoiden vaihtamisen alustana niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin. Hankkeen katsottiin tuoneen yhteen erityisesti normaalikouluja ja opettajankoulutuslaitoksia. Vaikka hanke ei alkuperäisistä suunnitelmista poiketen rakentunut ainelaitosten, opettajankoulutuslaitosten ja normaalikoulujen väliselle kolmikantayhteistyölle (ks. Hansen 2007, 53), arvioitiin sekä normaalikouluissa että opettajankoulutuslaitoksissa, että se oli lisännyt opettajankouluttajien välistä yhteistyötä.

Olemme pyrkineet tekemään yhteistyötä esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksen ihmisten ja eri harjoittelukoulujen välillä. Se on minusta arvokas asia. (HAASTNOR1)

Onhan tässä nyt saatu ainakin jollain tasolla uusia yhteistyölankoja opettajankoulutuslaitosten ja sitten normaalikoulujen välille. Niitähän on ennenkin ollut olemassa, ja varmaan tilanne eri puolilla Suomea on vähän erilainen eri yksiköitten välillä, mutta kyllä minä arvelisin että niitä lankoja on tullut lisää ja ne ovat ehkä saaneet sellaista uskottavuutta ja arvontoa ainakin symbolisella tasolla. (HAASTOKL1)

Laajennettaessa kytkeytymisen tarkastelua hankeorganisaation valtakunnalliselle tasolle, hankkeen järjestämät alueseminaarit edistivät myös eri yksiköiden edustajien välistä ajatusvaihtoa ja keskinäistä koordinointia. Samalla hankkeen havaittiin vahvistaneen jo olemassa olevia, esimerkiksi eNorssin kaltaisia normaalikoulujen sisäisiä verkostoja ja opettajankoulutuslaitosten välisiä tutkimusverkostoja (Hansen 2007, 77–79).

Ne tapaamiset ovat olleet äärettömän hyviä. [Tapaamisissa on] päässyt keskustelemaan ja jakamaan kokemuksia siitä miten eri paikkakunnilla on käynnistetty asiat. Me muutenkin niin vähän aikaa koskaan [ehditään] tavata toisten paikkakuntien väkeä niin tämä on ollut kyllä se suurin anti. (HAASTNOR10)

Opettajankoulutusyksiköiden välisen valtakunnallisen yhteistyön lisäksi hankkeen järjestämien tilaisuuksien arvioitiin luoneen yhteistyötä erilaisten valtakunnallisten tahojen kanssa. Erityisesti Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ja Suomen lukiolaisten liitto olivat näkyvässä roolissa (Hansen 2007, 100).

Vaikka hanke käynnistyessään perustui pääosin jo olemassa oleville yhteistyöverkostoille, se näyttäisi avanneen myös uusia yhteistyön muotoja opettajankoulutusyksiköiden ja opiskelijajärjestöjen välille.

Sitten yksi mikä on ollut sellainen jo ihan alusta lähtien, ja se on jatkunut koko matkan varrella, on ollut selkeästi se, että opettajan opiskelevien järjestö eli SOOL ry on ollut hyvin vahvasti tässä mukana, eli he ovat halunneet järjestää omia tilaisuuksia. Heidän lehdessä on kirjoitettu tästä ja tästä on puhuttu heidän seminaareissa.

(HAASTMIN1)

Opettajankoulutuksellista tehtävää toteuttavien organisaatioiden lisäksi eri yksiköissä järjestetyt toripäivät virittivät hetkellisesti yhteistyötä opettajankoulutusyksiköiden ja eri järjestöjen välille. Tämän kaltaiset yhteistyömuodot jäsentävät ainakin tilapäisesti uudelleen koulun yhteiskunnallisen kasvatuksen muotoja.

Tällaisten yksittäisten teemojen esiin nosto on onnistunut meidän koulussa ennenkin ja eilen se yksittäinen teema oli järjestötori (...) Minä olin itse henkilökohtaisesti yllättynyt, että sellainen yleinen järjestys säilyi siellä, että vaikka siellä kävi perusopetuksen luokkiakin niin (...) se käytös oli sellaista asiallista ja korrektia, että tämäkin antoi oikein hyvän mielen ja antoi luottamusta siihen, että tämän tyyppistä toimintaa voi loistavasti toteuttaa ihan perusopetuksen ryhmienkin kanssa.

(HAASTNOR 20)

Haastattelussa kuvattua luottamuksen heräämistä järjestövierailuja ja opiskelijajärjestöjen toimintaa kohtaan voidaan pitää huomion arvoisena. Kyseisen kaltaisissa tilanteissa koulu ja opettajankoulutus nimittäin tekevät omien ohjelmiansa puitteissa tilaa vieraille tiedon muodoille siitäkin huolimatta, että koulun on itse hyvin vaikea ennakoida ja hallita tämän suuntaisen tiedon esittämiseen liittyviä riskejä. Samalla luottamuksen voidaan ajatella vähjentävän myös opettajan ammattiin kohdistuvaa näennäistä neutraalisuuden vaatimusta.

Se ei edelleenkään tarkoita sitä, että minulla olisi lupa alaikäisiä ihmisiä kääntää oman ajatteluni kannalle, koska siihen minulla ei ole lupaa, se on selvä asia. Mutta minulla on lupa olla yhteiskunnallisesti ihan merkittävä toimija vaikka minä olenkin opettaja. Ettei se olekaan niin huono juttu, kuin mitä meillä ehkä yleisesti ajatellaan. (HAASTNOR18)

Laajimmillaan hankkeen voidaan nähdä generoineen poliittisten, hallinnollisten ja koulutuksellisten organisaatioiden välistä luottamusta. Vaikka hanke näyttäisi usein artikuloituneen vallitsevan opettajankoulutuksen kritiikinä, hanketta itseään

pidettiin lähinnä tervetulleena tunnustuksena opettajankoulutuksen yhteiskunnallisen aineksen lisäämiseksi tehdylle työlle (Hansen 2007, 90–95).

Tämmöinen projekti, niin kyllähän sillä on ikään kuin tällainen deklaratorinen vaikutus. Että se jälleen kerran hyvin arvovaltaisella pohjalla sanoo, että tämä on tärkeää. Että tämä ei nyt ole vain sitä toisarvoista taikka huuhaata vaan että tämä on ihan olennainen yhteiskunnallinen, opettajankoulutukseen ja koulun toimintaan ja opettajuuteen liittyvä kehittymisen alue. (HAASTOKL2)

Luottamuksen osoituksena voidaan pitää myös sitä, ettei ohjausryhmän pyrkimystä asettaa hankkeelle tavoitteita ja koordinoida hankkeen organisoitumista pidetty paikallisella tasolla ongelmallisena. Ohjausryhmän ohjausta jopa jälkepäin kiiteltiin sellaisten raamien luomisesta, joiden sisällä oli mahdollista ideoida ja toteuttaa erilaisia paikallisia ohjelmamuotoja (Hansen 2007, 76–77).

Se tässä on ollut hyvä, että tähän [hankkeeseen] ei ole kauheasti liittynyt tällainen [vahtiminen], että mitä te siellä oikein teette. Tai, että jos on kysynyt jotain, niin yleensä siihen on annettu mahdollisuus, vaikka onkin tietyllä tavoin raamitettu, että tehdään näin. (HAASTOKL2)

Toisaalta hanke toi näkyville myös luottamukseen perustuvan yhteistyön rajoja, joita ulkopuolisten tahojen ja opettajankoulutusyksiköiden välille asettuu. Normaalkouluissa sektoriyhteistyön ongelmana pidettiin sitä, että ulkoiset tahot saattavat katkaista yhteistyön äkillisesti, vaikka oppilaitosten olisi pystyttävä luottamaan yhteistyön jatkuvuuteen.

Meillä yksi opettaja lähti ideoimaan ja kehittämään koko kouluyhteisöä koskevaa järjestelyä, jossa voitaisiin hyödyntää esimerkiksi yrityksiä tän yrittäjyyden propagoimisessa. Me olemme keskustelleet tästä monta kertaa, mutta niitä ideoita ei ole vielä ainakaan toteutettu sen vuoksi että näitä tän tyyppisiä asioita ei minun mielestä voi tehdä lyhyellä aikavälillä, vaan että ne yhteistyökumppanit on pakko varmistaa siten, että ne [yhteistyökumppanit] ovat käytettävissä todella kauan. Että se ei voi olla yhden vuoden tai yhden kuukauden asia vaan siinä rakennetaan monelle tulevalle vuodelle tämmöisen hankkeen pohjaa. (HAASTNOR1)

Ajalliselta kannalta hankkeeseen näyttäisi liittyneen myös tulevaisuutta koskevien odotusten muotoileminen uudelleen. Tulevaan kurkottaminen liittyy yhtä lailla demokratiakasvatusta koskevien odotushorisonttien laajenemiseen kuin opetus- ja tutkimusyhteistyön potentiaalisten resurssien kartoittamiseen.



Tämän avulla on herätelty esiin sellaisia resursseja, jotka ovat olleet piilossa, ja ne tarjoavat vahvuuksia myös jatkossa. Eli kun ollaan tietoisia, että niitä resursseja on ja niitä halutaan käyttää, niin niitä voidaan aktiivoida myöhemminkin. (HAASTNOR1)

Uusien yhteistyömuotojen tunnistamisen rinnalla hankkeen ohjauksellisena tehtävänä on näin myös uusien yhteistyötahojen etsiminen ja löytäminen. Tältä osin hankkeet näyttäisivät toteuttavan eri yhteiskuntasektoreilla toimivien, toisiaan täydentävien organisaatioiden hallintomallia (ks. Sjöblom 2006).



## **4 Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajan- koulutuksessa -hanke, TASUKO (2008–2011)**

19.4.2007 hyväksytyn pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelman (2007–2010) tavoitteisiin kuului sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen yhteiskunnassa ja erityisesti työmarkkinoilla. Sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseksi hallitusohjelmaan kirjattiin myös tavoite lisätä tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta peruskouluissa, opettajankoulutuksessa ja lastentarhanopettajien koulutuksessa. (VN 2007b, 61). Toinen tutkimuksessani tarkastelemani hanke, *Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa* (TASUKO), liittyy näin lähtökohdiltaan kiinteästi Vanhasen II hallituksen hallitusohjelmaan.

TASUKO:n ymmärtäminen ainoastaan Vanhasen II hallitusohjelman tuottamana päätöksenä rajaa näkyvistä monia opettajankoulutuksen kehittämishankkeen syntyyn vaikuttaneita taustakeskusteluja. Koulutusta koskevaa tasa-arvoa on edistetty hankemuotoisesti jo liki 30 vuotta ja hankkeiden tavoitteisiin ja toteutukseen ovat hallinnollisten ja poliittisten toimielinten lisäksi vaikuttaneet järjestöjen edustajat sekä eri alojen asiantuntijat ja tutkijat (ks. Brunila 2009a; 2009b). Tätä opettajankoulutukseenkin kohdistuvaa politiikan, hallinnon ja tutkimuksen monimuotoisissa rakenneyhteyksissä välittyvää tasa-arvon edistämisedotusta voidaan Brunilan (2009a, 6–7) tavoin kutsua yleisnimellä *tasa-arvotyö*.

Olen jakanut pääluvun kolmeen alalukuun. Luku 4.1 tarkastelee TASUKO-hankkeen lähtökohtia siten, että luvuissa 4.1.1 ja 4.1.2 kuvaan tutkimuskirjallisuuden ja hankeraporttien avulla koulua ja opettajankoulutusta koskenutta aiempaa tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuskustelua sekä koulutusta koskevan tasa-arvotyön organisoitumista. Luvussa 4.1.3 kuvaan koulutuksellista tasa-arvoa osana eri hallitusohjelmien valtavirtaistamisstrategiaa. Luvussa 4.2 kuvaan TASUKO-hankkeen organisoitumista hankeraporttien ja haastatteluiden valossa. Viimeisessä alaluvussa 4.3 tarkastelen niitä hankeohjaukseen liittyviä mahdollisuuksia ja rajoja, joita TASUKO opettajankoulutukseen kohdistuvana hankkeena osaltaan toi esille.

### **4.1 Opettajankoulutus koulutuksellisen tasa-arvotyön välineenä ja kohteena**

#### **4.1.1 Koulutuksellisen tasa-arvotyön lähihistoriaa**

Vaikka sukupuolten koulutuksellista tasa-arvoa ajavan politiikan juuret yltävät Suomessa aina 1800-luvulle saakka, koulutusta koskevan tasa-arvotyön käänne-  
pisteenä on usein pidetty 1960- ja 1970-lukujen taitetta eli niin sanottua toisen

aallon feminismiä (ks. Julkunen 2010). Tuolloin tasa-arvotyö alkoi kasvavassa määrin ammentaa ajatteluvälineistään kansainvälisistä tasa-arvoajatteluvirtauksista sekä naistutkimuksen käsitteistöstä. Tasa-arvotyön keskiössä oli sekä sukupuolten yhtäläinen asema että kritiikki valtiointresseistä kumpuavaa muodollista tasa-arvoa sekä perinteisiä ja homogenisoituneita sukupuolikuvia kohtaan. (Salonen 1988, 1–5; Raevaara 2005, 19; Brunila 2009a, 14, 74–76; 79–80.)

1970-luku merkitsi muutosta myös tasa-arvotyön organisoitumiselle. Aiemmin pitkälti järjestövetoinen tasa-arvotyö sai vähitellen rinnalleen eri hallintosektorit läpäiseviä organisaatiomuotoja (Brunila 2009a, 79). Valtiollisen tasa-arvopolitiikan kannalta keskeisimpänä muutoksena voidaan pitää tasa-arvoasiain neuvottelukunnan eli TANE:n syntyä. Valtionhallinnolle neuvoa antavana poliittisena elimenä TANE:lle muodostui merkittävä rooli erilaisten tasa-arvoa ajavien tahojen yhteensaattajana. Vuonna 1981 oman tutkimusjaoston saanut TANE oli osaltaan luomassa edellytyksiä suomalaiselle naistutkimukselle ja vaikuttamassa siihen, että koulutuspolitiikkaan liittyviä tasa-arvonäkökulmia alettiin hahmottamaan tutkimuksellisista näkökulmista. (Salonen 1988, 2; Brunila 2009a, 74–76.)

Jo perustamisvuotenaan 1972 TANE asetti itselleen koulutuspoliittisen jaoston, jonka tehtävänä oli muun muassa selvittää, kuinka tasa-arvoa voitaisiin parhaiten edistää kouluopetuksessa ja muussa koululaitoksen toiminnassa. Jaoston jäsenistö koostui TANE:n omista jäsenistä sekä opetusministeriön, kouluhallituksen, ammattikasvatushallituksen, työvoimaviranomaisten, SAK:n sekä koululais- ja opettajajärjestöjen edustajista. Jaosto julkaisi 1970-luvulla muutamia julkaisuja, jotka liittyivät tasa-arvoon koulutuksessa ja päiväkodeissa. (Vehviläinen 1974; TANE 1975.)

Näistä Vehviläisen (1974, 12–17, 25–35) päiväkotien sukupuolirooleja koskevassa tarkastelussa lähtökohtana olivat erilaiset sukupuolirooli-ideologiat ja niiden taustalla olevat oppimisteoreettiset lähtökohdat, kun taas vuoden 1975 mietinnössä lähtökohtana olivat koululainsäädännön määritelmät tasa-arvosta sekä koulutuksellinen tasa-arvo muissa Pohjoismaissa ja Neuvostoliitossa. Ajan hengen mukaisesti molempiin raportteihin liittyi myös puoluepoliittisia ja ideologisia kannanottoja, mutta sukupuolten tasa-arvolle ei haluttu antaa puoluepoliittisen kiistakapulan merkitystä (ks. Vehviläinen 1974, 17; TANE 1975, 19).

TANE:n varhaisimmissa julkaisuissa sukupuolten epätasa-arvoa kuvattiin pääsääntöisesti rakenteellisenä ongelmana ja keskityttiin naisten heikompaan yhteiskunnalliseen asemaan kotona ja työmarkkinoilla. Toisaalta julkaisut toivat esille myös sen, että koulut ja päiväkodit ohjasivat lapsia tuleviin perherooleihin ja koulutus- ja uravalintoihin perinteisten sukupuolimallien mukaisesti. Lisäksi raportissa nostettiin esille sukupuolten tasa-arvon vähäinen näkyvyys juuri perustetun peruskoulun ja esikouluopetuksen valtakunnallisissa tavoitteissa. (Ks. Vehviläinen 1974, 7, 21–24, 42, 123; TANE 1975, 7–8, 11.)

1970-luvun tasa-arvotyölle näyttäisi olleen luonteenomaista vahva usko koulutuksen maailmaa muuttavaan voimaan. Vaikka TANE:n koulutuspoliittisen jaoston teettämässä tarkasteluissa tuotiinkin esiin koulujen asema yhteiskunnallisen muutoksen ja tradition ristivedossa (Vehviläinen 1974, 43, 45; TANE 1975, 7), raporttien ongelmakuvauksesta välittyi luottamus siihen, että tasa-arvo-ongelmat ovat ratkaistavissa koulutuksella. Ratkaisuna ongelmaan tarjottiin esimerkiksi päiväkotien ja koulujen henkilöstön asenteenmuutosta ja opetushenkilöstön sukupuoliperustaisen tehtävänjaon purkua. Samalla raportissa suositeltiin perinteistä sukupuoliroolia välittävien opetuskäytänteiden ja -materiaalien korvaamista segregaatikriittisillä ja sukupuolineutraaleilla kasvatus- ja opetuskäytänteillä. (Vehviläinen 1974, 117–123; TANE 1975.)

1980-luvulla sukupuolten tasa-arvo löysi tiensä myös useiden hallitusohjelmien tavoitteisiin hallituspohjasta riippumatta (VN 1982; VN 1983; VN 1987). Sukupuolten koulutuksellista tasa-arvoa pyrittiin edistämään myös lainsäädäntöteitse. Vuonna 1983 Suomen peruskoululainsäädäntöön sisällytettiin velvoite tukea sukupuolten välistä tasa-arvoa. Niin hallitusohjelmien kuin lainsäädännön tavoitteena oli tuolloin edistää sukupuolten tasa-arvoa yleisesti koulutuksen kautta, ei ainoastaan koulutuksessa. Koulutuksellisen tasa-arvotyön hahmottuessa myös kasvatuksen ja koulutuksen käytänteitä koskeviksi, komiteatyö sai rinnalleen koulutus- ja tasa-arvo-organisaatioiden yhdessä ja erikseen toteuttamia kampanjoita ja paikallisia kokeiluja (esim. Brunila 2009a). Malleja kokeiluihin haettiin esimerkiksi Englannissa, Tanskassa ja Ruotsissa toteutetuista toimintatyypisistä projekteista. Tietoa kotimaisten ja ulkomaisten projektien tuloksista koottiin ja leviitettiin erityisesti opetusministeriön vuonna 1983 asettaman Tasa-arvokokeilutoimikunnan julkaisujen ja erilaisia tasa-arvoprojekteja toteuttaneen pohjoismaisen ministeriöneuvoston johdolla (ks. Lahelma 1987, 44–45; OPM 1988a; Salonen 1988, 12–15; Brunila 2009a, 81–83).

Tutkimuksellisen otteen vahvistuessa koulutuksellista tasa-arvoa käsittelevissä poliittisissa asiakirjoissa huomio kiinnittyi vähitellen tasa-arvon käsitteen monitoriteisuuteen. Vuonna 1983 opetusministeriön asettaman tasa-arvokokeilutoimikunnan tutkimuskartoituksessa Elina Lahelma (1987) eritteli kolme erilaista näkökulmaa sukupuolten koulutukselliseen tasa-arvoon: rakenteellinen ja symmetrinen tasa-arvo, sukupuolirooleista vapautuva tasa-arvo ja sukupuolten valtasuhteita muuttava tasa-arvo (ks. TAULUKKO 3). Lahelman (mt.) mukaan kaikki kolme näkökulmaa pitivät sisällään erilaisia teoreettisia ja metodologisia implikaatioita aiheen tutkimuksen kannalta ja jäsensivät eri tavoin koulutuksellista tasa-arvopolitiikkaa koskevia tavoitteita, strategioita ja ongelmia.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Sukupuoli yhtäältä rakenteellisen epätasa-arvon kautta jo tiedettynä ja toisaalta rooli- ja valta-asetelmien kautta problematisoitavana asiana tekee sukupuolten koulutuksellista tasa-arvosta tavoitteena jossakin määrin liikkuvan maalin. Kysymys on järjestelmäteorian termein viiteongelmasta, jossa tasa-arvo-ongelman muotoilu määrittää mahdolliset ratkaisut ja päinvastoin.

**TAULUKKO 3.** Erilaisia näkökulmia sukupuolten väliseen tasa-arvoon koulutuksessa Lahelman (1987, 10) mukaan.

Millainen tasa-arvo?	Symmetrinen, rakenteellinen	Sukupuolirooleista vapautuminen	Valtasuhteiden muuttaminen
<b>Teoreettinen tausta</b>	Hyvinvointiteoria	Roolisocialisaatio-teoriat	Vastarinta- ja vastakulttuurin uusintamisteoriat
<b>Metodologia</b>	Tilastanalyysit, kyselyt, surveyt	Lisänä havainnointi, haastattelu, sisällönanalyysi	Lisänä etnografia, CASE-tutkimukset, toimintatutkimus
<b>Tutkimustulokset, joita käytetään</b>	Koulutusrakenteiden puutteet, erot sukupuolten välillä	Luokkahuoneen vuorovaikutus ja oppikirjojen sukupuoli -stereotypiat	Nuorten elämän kokonaisuus, erot sukupuolten välillä
<b>Tavoitteet</b>	Koulutusrin yhtenäistäminen	Irtautuminen stereotyyppisistä sukupuolirooleista	Naisten vapautuminen
<b>Strategioita</b>	Lainsäädäntö, kampanjat, poikkeavan valinnan tukeminen	Opettajien tiedostus, roolileikit, oppikirjojen kriittinen arviointi	"Tyttöjä vapauttava pedagogiikka", osittainen erillisopetus, naisnäkökulma oppisisältöihin, tyttöjen positiivinen diskriminointi
<b>Ongelmia ja kritiikkiä</b>	Mies ihmisen malli? Piilo-opetussuunnitelman unohtaminen	Yhteiskunnan valtarakenteiden unohtaminen, liika usko asenne-muutokseen	Vastarinnan romantisointi, mitä annettavaa pojille?

Lahelman (mt.) laatima jaottelu kuvastaa myös sitä koulutuksellisen tasa-arvotyön monimuotoistumista, joka tutkimustiedon lisääntymisestä seurasi. Siirtyessään rakenteellisen tason tarkasteluista kohti valtasuhteiden muutosta koulutuksellisen tasa-arvon kuvaus lainasi käsitteistöä esimerkiksi valta- ja vastarintateorioista sekä niin sanotun uuden kasvatussosiologian piilo-opetussuunnitelman käsitteistä. Samalla sukupuolten tasa-arvoa ryhdyttiin tarkastelemaan biologisen (sex) sukupuolen rinnalla myös sosiaalisen (gender) sukupuolen kysymyksenä. Kyse ei ollut enää näin naisen ja miehen välisestä tasa-arvosta vaan siitä, miten naiset ja miehet tulevat kategorisoiduiksi sukupuolten edustajiksi. (Lahelma 1987, 4–6; 13–14; 27–28.)

Uusi tutkimus muutti myös tapaa, jolla tutkimustietoa käytettiin koulutuksellisessa tasa-arvotyössä. Siinä missä vielä 1970-luvun puolivälin kartoituksissa ja mietinnöissä tutkimustietoa käytettiin lähinnä validoimaan poliittisten ohjelmien

tavoitteita (esim. Vehviläinen 1974; TANE 1975), 1980-luvun lopussa toimenpide-ehdotusten rinnalle mietintöihin tuli koulutuksellisen tasa-arvon käsitettä ja sen saavutettavuutta problematisoiva ote. Myös aiemmin vallinnut epäilemätön usko koulutuksen uudistamisen voimaan alkoi vähitellen säröillä. Vähiten tähän ei liene vaikuttanut se, ettei 1970-luvun peruskoulu-uudistus saanutkaan koulutuksellista epätasa-arvoa katoamaan (ks. Lahelma 1987, 4–6). Tasa-arvoa koskevien merkityshorisonttien laajentuessa esille nostettiin uusia huolia, kuten tyttöjen koulumenestyksen heikko yhteys myöhempään urakehitykseen eli niin sanottu naisten lasikatto-ongelma. Pohdinnat sukupuolijärjestystä osin tarkoituksella ja osin huomaamatta uusintavasta koulujärjestelmästä tulivat kirjatuiksi aihetta käsittelevään komiteamietintöön (OPM 1988a).

1980-luvun lopun mietintöasiakirjoissa koulutuksellista tasa-arvotyötä alettiin kuvata vähitellen myös tietoisuuden lisäämisenä. Jotta tietoisuus kasvaisi kohteessaan, olisi sen läpäistävä koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen tasolla niin oppisisällöt, koulutyönjärjestys, oppilaanohjaus kuin oppilasvalintoja koskevat asiat aina varhaiskoulutuksesta aikuiskoulutukseen ja opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen asti. (OPM 1988a, 97–116.) Sukupuolten koulutuksellisen tasa-arvon problematiikan hahmottuessa näin laaja-alaisesti, myös hallinnollisten organisaatioiden laatimiin toimenpide-ehdotuksiin kohdistui entistä konkreettisempia ja yksityiskohtaisempia vaatimuksia koulutuksellisen epätasa-arvon poistamiseksi koulutuksen ja tutkimuksen keinoin (ks. Lahelma 1987, 6; OPM 1988b.)

Vuoden 1988 komiteamietinnön valmistuttua opetusministeriö lähetti sen lausuntokierrokselle yhteensä 45:lle koulutukseen kytkettyvälle organisaatiolle, joista lausunnon antoi 34 (OPM 1988b, 10). Vaikka mietinnössä eriteltyjä tasa-arvon käsiteproblematisointeja hieman hämmästeltiin, komiteamietinnössä annetut lukuisat toimenpide-ehdotukset keräsivät sen sijaan paljon kiitosta. Lausunnonantajat jakoivat myös komiteamietinnössä esitetyn huolen siitä, kuinka valtakunnalliset tasa-arvotavoitteet tulisivat toteutumaan kunnallisella tasolla uuden koululainsäädännön siirtäessä koulutuksen suunnittelun ja toteuttamisen vastuuta valtiolta kunnille (OPM 1988a, 99; OPM 1988b, 10–15, 27).

Peruskoulua koskevan valtiollisen normisääntelyn vähentyminen 1980- ja 1990-luvun taitteessa lisäsi myös kysyntää ja tarvetta paikalliselle projektimuotoiselle tasa-arvotyölle. Kun vielä 1970- ja 1980-luvulla tasa-arvoa oli pyritty edistämään komiteavalmistelun, ”ylhäältä-alaspäin” koulua velvoittavien lakien, säädösten ja niistä johdettujen toimenpide-ehdotusten välityksellä, 1980-luvun lopulta lähtien virinneet kokeiluhankkeet pyrkivät vastaamaan vähitellen voimistuneeseen joustavan, ei-hierarkkisen hallintomallin ihanteeseen (ks. OPM 1988b, 23). Paikallisesti organisoitujen hankkeiden voidaan katsoa vastanneen myös koulutuksen organisoitumista koskevaan haasteeseen eli siihen, kuinka tasa-arvopoliittikan tavoitteet toteutuvat kuntien, koulutusorganisaatioiden ja opettajien autonomian lisääntyessä. Suunnittelu ja sen pohjalta tapahtuva keskitetty koulutukselli-

nen tasa-arvotyö näyttäisi näin korvautuneen luottamuksella siihen, että väljemmän ohjeistuksen myötä ”kouluissa alkaa viritä omaehtoista pyrkimystä tasa-arvon edistämiseen” (Salonen 1988, 7, 15; OPM 1988b, 17).

#### **4.1.2 Tasa-arvoa opettajankoulutukseen: Yhteisseminaareja, kansainvälisiä malleja ja suosituksia**

1970-luvulla virinneet odotukset koulutuksellisen tasa-arvon edistämisestä kohdistuivat koulujen ohella myös opettajankoulutukseen. Tasa-arvon kannalta ongelmallisena opettajankoulutuksessa pidettiin henkilöstön sukupuolittain eriytyneitä toimialoja ja koulutusasteita, opettajankoulutukseen hakeutumisen ja kasvatustalouden naisvaltaisuutta sekä koulutuksen tasa-arvoisalttöjen puutteellisuutta. Eri-tyisinä ongelmina nostettiin esille naisten perinteinen hoivarooli esi- ja alkuopetuksessa, kotitalousopetuksessa ja ammatillisella hoitoalalla sekä miesopettajien pienentyvä osuus perusopetuksen alaluokilla. (Vehviläinen 1974, 102, 109; TANE 1975, 43–47.)

Huoli miesopettajien vähäisestä määrästä liittyi huoleen miesten katoamisesta kasvatustaloudelta, mutta osin myös huoleen poikien huonommasta koulumenestyksestä ja koulusopeutumisesta (ks. esim. Ojanen 1979). Näihin huolenaiheisiin sekä liikunnan ja teknisen työn opetusvirkoihin vedoten opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa vaalittiin pitkään erityisiä mieskiintiöitä, joita niin TANE (1975, 43–45) kuin varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitea asettuivat vielä 1970-luvun suosituksissaan tukemaan (Vehviläinen 1974, 102, 109). Kiintiöiden ohella miespuolisten opiskelijoiden määrää pyrittiin lisäämään myös epäsuorasti antamalla valintakokeiden yhteydessä lisäpisteitä esimerkiksi laajasta matematiikasta.

Muita opettajankoulutusta koskevia toimenpide-ehdotuksia 1970-luvun raporteissa olivat opettajankoulutuksen laajentaminen, koulutuksen mahdollistaman liikkuvuuden lisääminen, koulutuksen yhdenmukaistaminen sekä sukupuolirooleja koskevan tiedon sisällyttäminen eri oppiaineiden opetukseen ja erityisesti kasvatustieteeseen. Lisäksi raporteissa arveltiin opettajankouluttajien ylläpitävän perinteistä sukupuolijakoa uusintavia asenteita ja opetustapoja. Raportissa hämmästeltiin muun muassa sitä, miksi niin moni lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja on perinteisen sukupuoliroolikasvatuksen kannattaja. (Vehviläinen 1974, 116; TANE 1975, 43–47.)

Odotukset ja toiveet sukupuolten tasa-arvoisuutta edistävästä opettajankoulutuksesta säilyivät koulutuspoliittisena teemana 1980-luvulle siirryttäessä. Opetusministeriön vuonna 1983 asettaman tasa-arvokokeilutoimikunnan yhtenä tehtävänä oli laatia ehdotus siitä, miten opettajankoulutusta tulisi kehittää, jotta sekä yleissivistävälle että ammatilliselle koulutukselle asetettu lakimuotoinen tasa-arvotavoite ja tasa-arvon edistämisvelvoite voitaisiin käytännössä toteuttaa (OPM 1988a). Kokeilutoimikunnan ensimmäisen vuoden tehtävänä oli saada aikaan



alustava selvitystyö ja kokeilua koskeva suunnitelma. Alustavan muistion lisäksi komitea jätti myös raportin ensimmäisestä suunnitteluseminaarista. (OPM 1988a, 157–158.)

Paikallisen suunnittelutyön lisäksi ideoita tasa-arvokasvatuksen edistämiseksi opettajankoulutuksessa haettiin kansainvälisistä seminaareista. Komitea nosti erityistapaukseksi Norjan, jossa monien opettajankoulutusyksiköiden koulutusohjelmiin oli integroitu tasa-arvoon liittyviä sisältöjä. Tasa-arvoasioille oli ”Norjan mallissa” varattu koulutuksessa kolme aluetta: johdantokurssi tasa-arvokysymyksiin, kasvatuksen teorian kehikko sekä tasa-arvoasiat eri oppiaineiden opetuksessa (didaktiikka). Tämä ”Norjan malli” toimi kokeilukomitean laatiman tasa-arvon peruskurssiehdotuksen lisäksi lähtökohtana myös Euroopan Opettajankoulutusjärjestön (ATEE) laatimalle opettajankoulutuksen tasa-arvokasvatuksen opetussuunnitelman kehikolle, jota oli aikomus toimintatutkimuksen kautta sovittaa eri maiden opettajankoulutukseen (OPM 1988a, 93–96).

Tiedonkeruun ja suunnittelun päästyä vauhtiin toimikunnan oli ratkaistava vielä kysymys siitä, kuinka liittää tasa-arvoa edistävät koulutukselliset ja kasvatukselliset käytänteet osaksi opettajankoulutusta. Kokeilutoimikunta pyrki levittämään erilaisia tasa-arvotietoisuutta edistäviä malleja ja ideoita esimerkiksi järjestämällä aiheita käsitteleviä seminaareja ja luentoja opettajien perus- ja täydennyskoulutusta toteuttavissa yksiköissä. Tasa-arvokokeilutoimikunta toimi yhtenä seminaarien järjestäjistä usein yhdessä koulutuksesta vastaavan organisaation ja toimintaa rahoittaneen kouluhallituksen kanssa. (OPM 1988, 155–156.)

Tasa-arvotyöryhmän ja tasa-arvokokeilukomitean järjestämistä lukuisista tapahtumista selkeimmin opettajankoulutukseen kohdistui 30.–31.3.1987 järjestetty Tasa-arvokasvatus ja opettajankoulutus -seminaari, josta myöhemmin julkaistiin raportti opetusministeriön työryhmien muistiona (OPM 1988b). Kaksipäiväiseen seminaariin osallistui silloisen opetusministerin lisäksi opetusministeriön, koulu- ja ammattikasvatushallituksen, tasa-arvotyöryhmän, tasa-arvokokeilutoimikunnan, eri yliopistojen, opettajankoulutuslaitosten, normaalikoulujen, korkeakoulujen, ammattiopistojen, ammattiliittojen ja kaupunkien edustajia.

Järjestävien tahojen sekä opetusministerin, kotimaisten ja ulkomaisten tutkijoiden lisäksi tilaisuuteen oli pyydetty puheenvuorot myös neljältä eri opettajankoulutuslaitoksen edustajalta, joiden oli puheenvuorossaan pyydetty ottavan kantaa siihen, miten tasa-arvokysymykset tulisi huomioida opettajankoulutuksessa. Opettajankouluttajat itse näkivät tasa-arvon yleisinä ongelmina teemaan vierauden, tiettyjen sivuainevalintojen sukupuolten mukaisen ”luonnollisen” jakautumisen ja läpäisyaiheille jäävän ajan vähyyden tiukasti opintopisteytetyssä tutkimuksessa (OPM 1988b; 54–59).

Tasa-arvokokeilutoimikunnan viisivuotisen toimikauden eräänlaisena tilinpäätöksenä julkaistuu komiteamietintöön oli koottu tietoa toimikauden aikana tuotetuista tapahtumista, materiaaleista, kokeiluista ja laajemminkin strategioista

koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Mietinnössä painotettiin yleisellä tasolla opettajien asenteiden ja siten opettajankoulutuksen ratkaisevaa roolia tasa-arvon edistämisessä. Toisaalta komiteamietinnössä varoitettiin myös yliarvioimasta yksittäisten opettajien vaikutusmahdollisuuksia. Mietinnössä todettiin, että tutkimusten mukaan koulun rakenteelliset tekijät ja oppiainesisällöt vaikuttavat opetukseen enemmän kuin opettajan oma sukupuoli-ideologia (OPM 1988b, 92–93).

Opettajankoulutuksen kehittämistarpeen osalta komiteamietintö painotti TANE:n (1975) mietinnön tavoin sisältöjen uudistamisen tarvetta ja vaati selkeitä ja yhdenmukaisia tasa-arvosisältöjä kaikkeen opettajankoulutukseen sekä mies-opettajien rohkaisemista esi- ja alkuopetustehtäviin. Lisäksi suosituksissa toivottiin tukitoimia, jotta naisopettajat voisivat paremmin edetä urallaan koulujen ja kouluhallinnon esimies- ja johtotehtäviin. TANE:n (1975) mietinnöstä poiketen kokeilutoimikunta kritisoi kuitenkin opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa käytössä olevia mieskiintiöitä ja suositteli sukupuolijakautuneen käsityö- ja liikunnanopetuksen tilalle yhteisopintoja. Opettajankoulutusyksiköissä käytössä olleista mieskiintiöistä luovuttiin lopulta vuonna 1988 voimaan tulleen tasa-arvolain vastaisina. Kiintiöistä luopumisen lisäksi opettajankoulutuslaitoksilla siirryttiin vähitellen myös sekaryhmäopetukseen liikunnassa ja käsitöissä (ks. Lahelma 1989). Vaikka kiintiöt poistuivat, ajatus opettajankoulutuksen mieskiintiöistä ja kiintiöperustaisesta tasa-arvosta on säilynyt koulutuspolitiikassa läpi 1990-luvun aina näihin päiviin saakka (esim. Silvennoinen 1997).

Seminaarien ja koulutustilaisuuksien vaikuttavuutta ja tulevaisuutta koskevasta optimismista huolimatta mietintö arvosteli opettajankoulutuslaitosten vaikeasti muutettavia rakenteita (OPM 1988, 75–77). Ruotsissa ja Norjassa tehtyihin yksittäisiin kokeiluihin viitaten komiteamietinnössä (OPM 1988:17, 75–76, 87–88) pidettiin ongelmallisena sitä, että eri opettajankoulutusohjelmissa läpäisyaineen roolissa oleva tasa-arvokasvatuksen toteutuminen on Suomessa liian riippuvaista yksittäisten opettajankouluttajien kiinnostuksesta. Tasa-arvoasioiden katsottiin olevan suomalaisessa opettajankoulutuksessa ”satunnaista, epäsystemaattista ja vailla yhtenäistä suunnitelmaa” (mt.).

Myös tasa-arvokokeilutoimikunnan mietinnöstä annetut lausunnot ottivat kantaa opettajankoulutuksen kehittämistarpeisiin. Useat lausunnonantajat kannattivat toimikunnan ehdotusta tasa-arvokasvatuksen perusteiden sisällyttämisestä opettajankoulutukseen jopa pakollisina opintoina. Samalla lausunnoissa korostettiin riittävän resursoinnin tärkeyttä varsinkin täydennyskoulutuksessa. Yhteenvedossa ongelmallisena pidettiin myös sitä, että opettajankoulutuslaitokset eivät itse esittäneet konkreettisia toimenpiteitä tasa-arvotemojen sisällyttämiseksi opettajankoulutukseen. Teeman ja konkreettisten toimenpiteiden arveltiin olevan opettajankouluttajille vieraita. (Lahelma 1989, 20–21; vrt. OPM 1988, 57.)

Yritykset muuttaa opettajankoulutusta eivät päättäneet kokeilutoimikunnan myötä. Uusia toimia tasa-arvokasvatuksen edistämiseksi opettajankoulutuksessa

käynnistettiin myöhemmin 1990- ja 2000-luvuilla. Komiteatyön sijaan tasa-arvo-asioita pyrittiin 1990-luvulta lähtien edistämään opettajankoulutuksessa entistä selvemmin Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamien hankkeiden kautta. 1990-luvun talouslama ja sitä seuranneet säästö- ja tehostamistoimet toivat eri yliopistot, yhdistykset ja järjestöt samoihin neuvottelupöytiin keskustelemaan tasa-arvon teemoihin liittyvistä kehittämis- projekteista. Vantaan täydennyskoulutuskeskukseen perustettiin jopa erillinen tasa-arvokeskus, jonka tavoitteena oli muun muassa tasa-arvokysymysten sisällyttäminen opettajankoulutuksen opetusohjelmiin ja henkilöstökoulutukseen. (Brunila 2009a, 93.)

Oman lukunsa 2000-luvulla toteutetuissa ESR-rahoitteisissa hankkeissa muodostavat tyttöjen matemaattis-luonnontieteiden ja tekniikan opiskeluun kohdentunut hanke (MIRROR<sup>11</sup>) ja Kajaanin yliopistokeskuksessa toteutettu WOMANIT-hanke, joka pyrki edistämään naisten hakeutumista teknologia-alalle. Yhtenä vaikuttimena tällaisiin opettajankoulutustakin koskettaneisiin hankkeisiin ovat olleet EU-komission ja YK:n CEDAW-komitean esittämät lukuisat huomautukset suomalaisten työmarkkinoiden jakautumisesta sukupuolen mukaan. (Ks. Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005; Lahelma & Hynninen 2012, 114; Tasuko 2011b, 13–14.)<sup>12</sup>

ESR:n rahoituksen lisäksi koulutukselliseen tasa-arvoon liittyviä projekteja rahoittivat 1990-luvulla opetusministeriö ja varsinkin Pohjoismaiden ministeriöneuvosto, joka oli perustettu jo vuonna 1980. Lukuisista projekteista opettajankoulutusta kosketti selvimmin vuosina 1992–1994 toteutettu, Pohjoismaiden ministeriöneuvoston tukema yhteispohjoismainen opettajankoulutuksen tasa-arvohanke NORD-LILIA. Yhteensä 61 osahankkeesta koostuneen projektin tavoitteena oli sisällyttää sukupuolten tasa-arvokysymykset opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin. Vaikka hankkeeseen osallistui yhteensä 113 opettajankouluttajaa eri Pohjoismaista, Suomessa hanke toteutettiin pääosin erilaisina kokeiluina kouluympäristössä ilman että opettajankoulutusyksiköt olisivat osallistuneet hankkeeseen (Lahelma & Hynninen 2012, 117–118). Hankkeeseen liittyi kuitenkin tutkimus ja kehittämishanke Oulun yliopistossa (Sunnari 1997).

Opettajankoulutusta sivuavien koulutusprojektien lisäksi näkyviä ilmiöitä 1990-luvun tasa-arvotyössä olivat tasa-arvoa edistävän opetusmateriaalin ja tasa-arvotutkimuksen lisääntyminen. Tasa-arvokasvatuksen oppaita laadittiin esimerkiksi opettajankoulutuksen kurssikirjallisuudeksi (esim. Määttä & Turunen 1991), mutta samalla oppaissa fokus laajentui vähitellen käsittelemään laajemminkin sukupuolta esimerkiksi monikulttuurisuuden, seksuaalisen suuntautumisen ja kansalaisuutta koskevien erontekojen kautta. (Kiljunen & Ruotonen 1996; Haataja, Lahelma & Saarnivaara 1990.) Julkaisutoiminnan ohella tutkimuksellista tietoa

---

<sup>11</sup> ks. MIRROR Euroopan sosiaalirahaston kotisivuilla.

<sup>12</sup> ks. CEDAW ulkoministeriön kotisivuilla.

tasa-arvosta pyrittiin levittämään lisäksi järjestämällä erilaisia seminaareja ja työpajoja (esim. Jauhiainen, Keskinen, Mikkilä, Vuorio-Lehti 1998, 5–7).

Tasa-arvoa koskevan tiedontuotannon lisääntymisestä huolimatta tasa-arvotyön kehityssuuntaan liittyy muutamia ongelmia. Ensinnäkin tasa-arvotyölle myönnetty tutkimusrahoitus tuli 1990-luvulla sidotuksi projektirahoitusjärjestelyihin, jotka usein olivat lyhytkestoisia. Koulutuksellinen tasa-arvotyö onkin kulkenut projektista projektiin (Lahelma & Hynninen 2012). Tutkimustyö on ollut myös tilaustutkimustyyppistä, eli sen on oletettu lähtevän tilaajan, ei aiempien tutkimusten tai selvitysten lähtökohdista (ks. Brunila 2009a, 125–126).

Toisekseen ongelmallisena voidaan pitää sitä, että sukupuolentutkimuksen kenttä näyttäisi edelleen jääneen vieraaksi useimmille opettajankouluttajille. Useimmat 1990- ja 2000-luvun tasa-arvohankkeista on käynnistetty koulun ja opettajankoulutuksen ulkopuolelta. (Lahelma & Hynninen 2012, 114–115, 117.) Oppimateriaalia ja tutkimusta on kyllä tuotettu opettajankouluttajille ja kouluille, mutta opettajankouluttajat ja opettajat eivät ole itse ryhtyneet tuottamaan oppimateriaalia tai tekemään aiheeseen liittyvää tutkimusta. Vallitseva tilanne on hankala siksi, että koulujen opetussuunnitelma asettaa omat vaatimuksensa sukupuolten tasa-arvon huomioimiseksi opettajankoulutuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelma esimerkiksi edellyttää, että peruskouluissa tapahtuvassa opetuksessa ”edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä” (POPS 2004, 12). Näin ollen opettajilta edellytetään opetussuunnitelman tulkitsijoina näin valmiuksia ymmärtää edellinen lause ja suhteuttaa se myös omaan opetus- ja kasvatustyöhönsä.

#### **4.1.3 Tasa-arvotietoinen koulutus osaksi hallitusohjelmien valtavirtaistamisstrategiaa**

Sukupuolten välisellä tasa-arvolla on ollut viimeisen 30 vuoden ajan näkyvä asema hallitusohjelmissa hallituspohjasta riippumatta. Ensimmäinen hallituksen tasa-arvo-ohjelma tehtiin vuosille 1980–1985. Sukupuoleen liittyvät tasa-arvotavoitteet olivat vahvasti esillä myös vuosituhannen vaihteessa pääministeri Paavo Lipposen molemmissa hallituksissa ja niitä seuranneissa Matti Vanhasen I ja II hallituksen hallitusohjelmissa. (Ks. Brunila 2009b.) Se miten kukin hallitus on tasa-arvon teemaa, tasa-arvotyön kohteita ja organisoimismuotoja pyrkinyt ohjaamaan, on kuitenkin vaihdellut.

Osana muuttuvia julkishallintomalleja ja eurooppalaista tasa-arvopolitikkaa tasa-arvotyön sanastoon omaksuttiin Suomessa 1990-luvun lopulla termi *valtavirtaistaminen*. Sitä on käytetty kuvaamaan prosessia, jossa tasa-arvon näkökulma sisällytetään poliittisten prosessien kaikille tasoille aina suunnittelusta toimeenpanoon ja sen arviointiin. Valtavirtaistamisen on katsottu poikkeavan perinteisestä

tasa-arvotyöstä siten, että se korostaa asiantuntijoiden lisäksi myös tavallisten työntekijöiden ja kansalaisten panosta. (Ks. Horelli & Saari 2002.)

Toinen luonteenomainen piirre valtavirtaistamisen politiikassa on ollut kansainvälisten mallien ja suositusten liittäminen osaksi kansallisia politiikkaohjelmia ja lainsäädäntöä. Valtavirtaistaminen voidaan näin siis ymmärtää tasa-arvopolitiikan levittämisen ja jalkauttamisen periaatteena, johon on liittynyt pyrkimys edistää ja kehittää tasa-arvopolitiikkaa (Tanhua 2012). Toisaalta valtavirtaistamisen politiikan on hallinnollisissa dokumenteissa ja käytänteissä ajateltu toteutuvan myös hyvien käytänteiden kartoittamisen ja työsuoritteiden tuotteistamisen kautta (Brunila 2009a, 123–124).

Hallitusohjelmissa valtavirtaistamisen termiä alettiin käyttää Vanhasen I hallitusohjelman talous-, työllisyys- ja veropolitiikan yhteydessä (VN 2003b), joskin valtavirtaistamisen taustalla vaikuttaviin kansainvälisiin poliittisiin impulsseihin, kuten YK:n vuosien 1975 Meksikon kokoukseen, YK:n 1995 Pekingin julistuksiin ja Euroopan unionin tasa-arvonormeihin, oli viitattu jo monissa aiemmissa hallitusohjelmissa aina 1980-luvulta lähtien. Valtavirtaistamistavoitteista käytiin Vanhasen I hallituskauden aikana keskustelua myös eduskunnassa. Suurin osa tästä keskustelusta liittyi tasa-arvolain muutoksia edeltäneeseen keskusteluun, kuten hallituksen eduskunnalle tekemään esitykseen naisten ja miesten välisen tasa-arvolain muuttamisesta (HE 195/2004 vp). Keskustelu koski lähinnä tasa-arvon toteutumista työmarkkinoilla, mutta se sivusi myös koulun kaksijakoista roolia sukupuolten välisen epätasa-arvon säilyttäjänä ja purkajana.

Vanhasen I hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaan liittyen oikeusministeriö laati yhdessä Helsingin yliopiston monitieteisen naistutkijaverkoston GENUINE:n (Gendered Europe: Network on Comparative and EU Studies) kanssa tasa-arvon valtavirtaistamista koskevan selvityksen. Selvityksen loppuraporttina vuonna 2004 ilmestynyt *Tasa-arvon työkirja* sisälsi lukuisia tasa-arvoa koskevia suosituksia, joiden toteutumista arvioitiin politiikkaohjelmaan liittyneiden hankkeiden osallistujille teetetyn kyselyn avulla. Selvitysten perusteella kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman alaiset hankkeet eivät ottaneet riittävästi huomioon valtavirtaistamisen teemaa. Osasyynä tälle pidettiin tiedon ja kiinnostuksen puutetta valtavirtaistamista ja sukupuolten tasa-arvoa koskevissa asioissa. (Saari 2005.)

Tilanteen korjaamiseksi politiikkaohjelmaa koskevassa arvioinnissa suositeltiin, että tasa-arvon valtavirtaistaminen tullaan jatkossa sisällyttämään tulevien politiikkaohjelmien tavoitteisiin ja että jokaisen politiikkaohjelman johtoon nimitetään myös valtavirtaistamisesta vastuussa oleva henkilö. Lisäksi aiheeseen liittyvää arviointia ja koulutusta tuli ehdotuksen mukaan lisätä myös valtiorhallinnossa (Saari 2005). Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman valtavirtaistamisen arvioinnissa odotukset alkoivat näin kohdistua sekä tulevan hallituksen politiikkaohjelmiin että kaikkiin hallinnonaloihin.

Vaikka hallitukset vaihtuvat ja hallitusohjelmien tasa-arvotavoitteet muuttuvat, kansainväliset Suomen hallituksia sitovat valtavirtaistamisvelvoitteet ja viranomaisen velvollisuus edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa säilyvät. Olisikin järkevää jo nykyisen hallituskauden ja käynnissä olevien politiikkaohjelmien aikana suunnitella seuraavan hallituksen politiikkaohjelmien valtavirtaistamista. (Saari 2005, 57.)

Sattumaa tai ei, sukupuolten tasa-arvo työmarkkinoilla oli vahvasti esillä vuoden 2007 eduskuntavaalit voittaneen kokoomuksen vaalimainoksissa, joissa fiktiivinen ”Sari Sairaanhoidaja” lupaili parempia ansiotuloja naisvaltaisille aloille (Pernaa 2012, 30). Tasa-arvon valtavirtaistamisen tavoite tuli kirjatuksi myös ”Vasstuullinen, välittävä ja kannustava Suomi” -nimeä kantavaan pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelmaan (2007–2010). Vanhasen II hallituksen hallitusohjelmassa erityisasemaan nousi kuitenkin sukupuolten välinen tasa-arvo työmarkkinoilla. Jo hallitusohjelman johdannossa korostettiin poliittisten toimien tarpeellisuutta työmarkkinoiden tasa-arvon toteutumiseksi. Työmarkkinoiden tasa-arvoa painotettiin myös hallitusohjelman hyvinvointipolitiikan alaluvussa 10.11, jossa hallitus ilmoitti edistävänsä hallituskauden aikana ”suunnitelmallisesti naisten urakehitystä ja naisjohtajuutta sekä julkisella että yksityisellä sektorilla”. Lisäksi hallitus sitoutui edesauttamaan ”toimia, joilla vähennetään työmarkkinoiden jakautumista sukupuolen mukaan”. (VN 2007b, 60–61.)

Työmarkkinoiden tasa-arvon parantamiseksi hallitus korosti työmarkkinajärjestöjen keskinäisten toimien tukemisen tärkeyttä. Isyysvapaisiin kannustamisen lisäksi hallitus ilmoitti avustavansa korotetulla valtionosuudella sellaista kunta-sektorille syntyvää palkkaratkaisua, joka edistää naisvaltaisten alojen palkkojen kilpailukykyä. Toisena tasa-arvoa koskevana toimenpideaikeena hallitusohjelmaan kirjattiin, että ”sukupuolinäkökulma valtavirtaistetaan lainvalmistelussa, talousarvioprosessissa sekä muissa merkittävässä hankkeissa jo toiminnan alkuvaiheissa”. (VN 2007b, 60–61.) Eri ministeriöt käynnistivät hallitusohjelman mukaisesti omia tasa-arvotyöryhmiään ja hankkeitaan valtiorhallinnon valtavirtaistamiskehityksen seuraamiseksi ja arvioimiseksi (esim. OPM068:00/2009; MMM021:00/2012; TEM246:00/2008).

Hallintoa koskevien tavoitteiden lisäksi hallitusohjelmassa painotettiin myös koulutuksen roolia sukupuolinäkökulman valtavirtaistamisessa. Tasa-arvotietoisuutta ilmoitettiin lisättävän peruskouluissa, ja sukupuolitietoisuutta suunniteltiin sisällytettäväksi opettajien ja lastentarhanopettajien koulutukseen. Sukupuolten välinen tasa-arvo tuli myös kirjatuksi lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelmaan. (VN 2007b, 60–61.) Tasa-arvoon liittyvät työryhmät opetusministeriössä pyrkivät hallituskauden aikana kartoittamaan toimenpiteitä hallitusohjelman suuntaisten tasa-arvotavoitteiden sisällyttämiseksi oppilaitosten hallintoon ja opetukseen (OPM068:00/2009). Sen sijaan hallitusohjelman koulutuspoliittisessa luvussa sukupuolten välistä tasa-arvoa ei mainittu sanallakaan (VN

2007b, 28–31). Hallitusohjelmassa tasa-arvoa tavoiteltiin siis pikemminkin koulutuksella kuin koulutuksessa. Joitakin toimenpiteitä tasa-arvotietoisuuden lisäämiseksi kouluissa kuitenkin tehtiin. Hallitusohjelman toimenpanoa seuranneessa hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa nostettiin esille oppikirjojen sukupuolittavat sisällöt. Silloiset ministerit Henna Virkkunen ja Stefan Wallin kävivätkin hallituskauden aikana vuonna 2009 tapaamassa oppikirjakustantajia asian tiimoilta.

Erityistä painoarvoa ohjelmassa annettiin kuitenkin opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämiseksi (STM 2009, 24–25). Hallituksen tasa-arvo-ohjelman tavoitteeksi asetettiin, että ”kaikkiin opettajankoulutuksiin sisällytetään sukupuolittietoista opetusta sekä toteutetaan ja resursoidaan hanke sukupuolittietoisuuden opettajankoulutuksen edistämiseksi”. Opettajien täydennyskoulutuksen osalta opetushallitus sitoutui rahoittamaan hallituskauden aikana ”Sukupuolittietoisuuden opetus ja ohjaus avaimena tasa-arvoiseen työelämään” -nimellä kulkenutta koulutusohjelmaa. Alun perin Helsingin ja Oulun yliopistojen yhteistyössä toteutettaman koulutusohjelman suunniteltiin koskettavan 600:aa lukio- ja ammatillisen koulutuksen opettajaa. Osallistujien puuttuessa koulutus kaventui käytännössä Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian vuonna 2010 toteuttamaksi kahden päivän tilaisuudeksi. (STM 2011, 39.)

Opetusministeriön rahoittaman TASUKO-hankkeen (2008–2010) ajateltiin puolestaan tavoittavan laaja-alaisesti opettajankoulutuksen peruskoulutukseen liittyvät organisaatiot. Hankkeen perustamisaikana opetusministerinä istunut Sari Sarkomaa (2008) luotti TASUKO:n avajaisseminaarissa pitämässään puheessa juuri opettajankoulutuksen muutosvoimaan. TASUKO-hanke suunnattiin suomen- ja ruotsinkieliseen lastentarhan- ja luokanopettajankoulutukseen, erityisopettaja- ja aineenopettajakoulutukseen, opinto-ohjaajakoulutukseen sekä harjoittelukouluihin. Lisäksi tavoitteena oli käynnistää yhteistyö ammatillisen opettajankoulutuksen kanssa. (STM 2009, 24–25.) Seuraavassa luvussa kuvaan TASUKO-hankkeen organisoitumista valtakunnalliseksi ohjelmaksi.

## **4.2 TASUKO-hankkeen organisoituminen**

### **4.2.1 Osapuolten väliset tunnustelut ja suunnittelujakso**

Sukupuolten välistä koulutuksellista tasa-arvoa lähdettiin opettajankoulutuksessa edistämään valtakunnallisen Tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuus opettajankoulutuksessa -hankkeen (2008–2011), eli TASUKO:n kautta osana Matti Vanhasen II hallituksen vuosien 2008–2011 tasa-arvo-ohjelmaa. Vaikka TASUKO käynnistyi virallisesti vuonna 2008, alkoi osapuolten välinen tunnustelu ja hankkeen suunnittelujakso jo vuonna 2007 eli vuotta ennen varsinaisen hankkeen käynnistymistä.

TASUKO lähti organisoitumaan samanaikaisesti kahdesta eri suunnasta. Jo Vanhasen I hallitusohjelman aikana sekä ministeriössä että eduskuntakeskustelussa oli esitetty mahdollisuutta kytkeä tulevat politiikkaohjelmat osaksi tasa-arvon valtavirtaistamisstrategiaa (Saari 2005, 57). Sukupuolten tasa-arvo oli ollut esillä myös vaalien yhteydessä (Pernaa 2012). Uuden hallituksen myötä opetus- ja tutkimuspolitiikasta vastaava opetusministeriö lähti osaltaan valmistelemaan hallitusohjelman mukaista koulutuksellisen tasa-arvon kehittämishanketta, jonka kohteeksi valikoitui opettajankoulutus. Hanke oli näin ministeriön tapa reagoida hallinnon-alana poliittisen järjestelmän sille antamaan tehtävään.

Hallitusohjelmahan on sitten tietysti sitä järeintä ohjausta ja siitä nyt yksi esimerkki hyvin konkreettisesti opettajankoulutuksen osaltahan oli se, että nykyisessä hallitusohjelmassa lukee juuri tämä tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuus ja sen sisällön lisääminen opettajankoulutuksessa ja tällä on tietysti suora linkki siihen miksi tämä niin sanottu TASUKO-projekti käynnistettiin, eli jotta asia saatiin hallitusohjelman mukaisesti vietyä eteenpäin. (HAASTOKM2)

Vaikka Vanhasen II hallitusohjelma oli ministeriölle tärkeä syy lähteä edistämään sukupuolten koulutuksellista tasa-arvoa, oli TASUKO-hankkeelle myös pohjaa aiempien tasa-arvohankkeiden ja naistutkimuksen yhteistyöverkostojen kautta (Luku 4.1.2). Viimeisimpiä projekteja oli tosin rahoitettu pääsääntöisesti Euroopan sosiaalirahastosta. Kansallisen politiikan ohella myös kansainvälisten suositusten katsottiin vaikuttaneen siihen, että TASUKO-hanke lopulta käynnistettiin. (TASUKO 2007; TASUKO 2011b, 11–14.)

Silloin 2000-luvun alussa OECD huomautti, että Suomessa tarvitsi tehdä jotain tälle koulutuksen ja työmarkkinoiden sukupuolijaolle. EU:ssa varattiin rahoitusta, jota saattoi hakea tasa-arvohankkeisiin sosiaalirahaston kautta ja niitä nyt [niitä hankkeita on] sitten ollut vaikka kuinka monta 2000-luvulla. (HAASTKÄYT1)

Vuoden 2007 kuluessa tapahtuivat myös ensimmäiset TASUKO:a koskevat epäviralliset yhteydenotot opetusministeriöstä Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen kulttuurisen ja feministisen kasvatustutkimuksen ryhmään KUFEn. Ensimmäisissä yhteydenotoissa ministeriö lähinnä tiedusteli kiinnostusta lähteä edistämään teemaa hankemuotoisesti. KUFEn:ssa oli parhaillaan käynnissä paikallinen aihetta sivuava koulutusprojekti *Sukupuolittietoinen koulutus* (SUKO 2008; TASUKO 2007). Organisaatioiden tai projektien välisten neuvotteluiden sijaan TASUKO:n käynnistymisessä oli kyse jo aiemman hankeyhteistyön kautta eri asiantuntijoiden välille kehittyneen verkoston aktivioitumisesta.



Kiinnostuksen varmistuttua, yhteydenotot alkoivat vähitellen muuttua tulevaa hanketta koskeviksi neuvotteluiksi. Hankkeen tuli ennen varsinaista käynnistymistään laatia hakemusmuotoinen suunnitelma hanketta rahoittavalle opetusministeriölle (ks. TASUKO 2007). Suunnittelujaksoa varten ministeriö myönsi 18 000 euroa ”tasa-arvo- ja sukupuolietoisuutta opettajankoulutuksessa käsittelevän valtakunnallisen hankesuunnitelman valmistelusta aiheutuviin kustannuksiin” (TASUKO 2011a, 2). Suunnitteluun myönnetyllä rahoituksella hankkeelle palkattiin omaa henkilöstöä, joka alkoi laatia suunnitelmaa kolmivuotisen hankkeen toteutuksesta. Ideointia varten hanke kutsui koolle laaja-alaisen asiantuntijaryhmän eri yliopistoista (TASUKO 2007).

Yksi TASUKO:n syntymisen kannalta keskeinen yhteistyöverkosto oli vuonna 1995 perustettu Koulutus, kasvatus ja erot (KOUKERO) -verkosto. KOUKERO oli syntynyt Suomen Akatemian vuosina 1989–1994 rahoittaman Koulutus ja sukupuoli -yhteistyöryhmän pohjalta, ja verkostoon kuului aiheen parissa muutenkin työskenteleviä henkilöitä.

Se alkoi siinä suunnitteluvaiheessa siten, että minä ensi töikseni kutsuin kokoon eri yliopistoista tämän aihealueen asiantuntijoita, jotka minä tunsin ennestään. Lähetin heille kirjeen ja sanoin, että tämmöinen nyt olisi, että mitä tykkäätte? Ehdotin kokousta, joka sitten pidettiin ja jossa mietittiin, että minkälainen hanke me haluttaisiin... [että] mikä olisi semmoinen jossa voisi tapahtuakin jotakin. Nämä kaikki [kokoukseen tulleet] olivat semmoisia, jotka ilman hankettakin näitä kysymyksiä miettii ja omassa opettajankoulutuksessaan toteuttaa. (HAASTKÄYT1)

Ministeriölle laaditussa yksityiskohtaisessa hankesuunnitelmassa hankkeen tavoitteet oli jaettu useaan alatavoitteeseen. Ensimmäiseksi tavoitteekseen hanke asetti tutkimusohjelman perustamisen. Tutkimusohjelma perustui suunnittelujaksolla verkoston kesken ideoituihin tutkimusprojekteihin, jotka tulitaisiin toteuttamaan Lapin, Tampereen, Turun ja Itä-Suomen yliopistoissa. Tämän lisäksi Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitokselle kaavailtiin erilaisia kartoitettavia tutkimusprojekteja ja käynnistyvän hankkeen seurantatutkimusta, joka puolestaan liitettiin hankkeelle asetettuun itsearviointitehtävään. Idea oli kuitenkin, että hanketta arvioitaisiin juuri tutkimuksellisesti. (TASUKO 2007.)

Tutkimuksen lisäksi hankesuunnitelmaan oli kirjattu myös lukuisia opetukseen ja sen kehittämiseen liittyviä tavoitteita. Näitä olivat muun muassa aihetta käsittelevän materiaalipankin ja keskustelufoorumin perustaminen verkkoon, opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittäminen, opettajankoulutusyksiköiden tasa-arvosuunnitelmien tarkastaminen, tiedottaminen sekä opettajankouluttajien ja opettajien täydennyskoulutus. Yliopistollisten tahojen yhteistyön lisäksi hankkeen tavoitteeksi asetettiin myös yhteistyö opetushallituksen, opettajien ammattijärjestön, Kuntaliiton, Suomen opettajiksi opiskelevien liiton, Tasa-arvoasiain

neuvottelukunnan sekä sosiaali- ja terveysministeriön tasa-arvoyksikön kanssa (TASUKO 2007).

Tavoitteita hankkeelle asetti koordinoivan osapuolen lisäksi myös hanketta rahoittava ministeriö. Toimenpide-ehdotusten lisäksi rahoituspäätös edellytti ministeriöstä asetettujen hallinnollisten reunaehtojen ja vastuualueiden kirjaamista suunnitelmaan. Hankesuunnitelmasta tuli käydä ilmi myös vastuun jakautuminen ja mahdolliset yhteistyösidokset.

Usein miten siinä rahoituspäätöksessä lukee sitten jo tiettyjä reunaehtoja tai sitten siellä näkyy kumppanuus ja yhteistyö. Ne näkyvät siellä hakemuksessa, jolloin siinä rahoituspäätöksessä voi viitata että hakemuksessa esitetyllä tavalla, että ne [tavoitteet ja yhteistyömuodot] määrittyvät siellä hyvin alkuvaiheessa. (HAASTOKM2)

Muotoutumisvaiheessa olevaan hankkeeseen näyttäisi kohdistuneen monenlaisia suoriteodotuksia. Sen odotettiin muun muassa tuottavan sekä painettua että verkko-opetusmateriaalia, kouluttavan opettajankouluttajia, kehittävän opettajakoulutuksen opetussuunnitelmia ja yliopistojen tasa-arvosuunnitelmatyötä, vahvistavan asiantuntijaverkostoa sekä järjestävän erilaisia tilaisuuksia. Tasa-arvo-ohjelmassa korostettiin myös hankkeissa kehitettyjen hyvien käytäntöjen hyödyntämisen ja organisaatioiden pysyvään toimintaan integroimisen tärkeyttä. (STM 2009, 21–22.)

Huolimatta siitä, että hankesuunnitelma noudatti pitkälti hallituksen tasa-arvo-ohjelman tavoitteita, rahoituksesta vastaava opetusministeriö halusi kirjata rahoituspäätökseen vielä muutamia lisämuotoiluita, joita oli esimerkiksi opettajankoulutusyksiköiden sitouttaminen jatkuvaan tasa-arvokehittämiseen. Rahoituspäätöksen tavoitemuotoilu ymmärrettiin osana hallinnollista kielenkäyttöä, joskin muotoilu asetti opettajankoulutuksen hieman ongelmallisesti kehittämisen kohteeksi, ei itse kehittäjäksi.

Ministeriöstä tuli sitten se muotoilu, joka oli rahoituspäätösmuotoilu. Tämä ministeriön muotoilu, joka on tätä tiettyä kieltä, siinä tavoitteena on sitouttaa nämä laitokset jatkuvaan kehittämistyöhön. Mutta sitten käytiin keskustelua vähän tiukastikin ministeriössä tästä sitouttamisesta. [Ehdotimme, että] jos sen muotoilisi niin, että tavoitteena on yliopistojen sitoutuminen, niin se olisi ehkä asiallisempi muotoilu. Mutta tämä sitouttamispuhe joka on tätä hallinnonkieltä niin...sille nyt ei voi mitään. (HAAST-KÄYT1)

Toisaalta hankeneuvotteluihin näyttäisi ministeriön suunnasta liittyneen määrittely-yritysten rinnalla myös itserajauspyrkimyksiä. Vaikka ministeriö oli omalta osaltaan asettanut hankkeelle tietyt hallitusohjelman mukaiset sisältötavoitteet,

vastuu hankkeen suunnittelusta ja organisoinnista oli kuitenkin haluttu delegoida hankkeen koordinoinnista vastaaville tahoille. Ministeriöstä ratkaisua perusteltiin neuvotteluiden välityksellä operoivan ohjausmuodon periaatteella.

Tässä dialogissahan tämän asiantuntijan tietämys ja tuntemus ja sitten nämä virkamiehen esittämät tarpeet, toiveet ja odotukset niin niitähän sitten voidaan yhdessä, että onko tämä mahdollista, pidättekö tätä tarkoituksenmukaisena, luuletteko että teidän voimavarat riittää tähän, onko teidän mahdollista ottaa tämä asia huomioon? [...] Tällaisissa tilanteissa lähdän itse siitä, että ei ole valmista mallia. Koska ei niiden asiantuntijoiden eikä minunkaan päässä ole sitä jumalallista viisautta minkä näköinen sen hankkeen pitäisi olla. Se muotoutuu tässä vuorovaikutuksessa. (HAAS-TOKM2)

Neuvottelujen jälkeen, lopullisen hankesuunnitelman jo valmistuttua, hankkeen tuli vielä ennen käynnistymistään virallistaa itsensä Helsingin yliopiston sisäisessä hallinnossa. Tässä vaiheessa Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta puuttui osaltaan hankkeen tavoitteiden muotoiluun.

Viimeisin muotoilu tapahtui sitten siinä vaiheessa kun suunnitelma oli kirjoitettu käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa (...) Tiedekunnassa siihen [suunnitelmaan] puututtiin. Katsottiin ettei se ole asianmukainen, että sitä piti sitten viime hetkellä korjata. (HAASKÄYT1)

Kun käyttäytymistieteellisen tiedekunnan lopulta hyväksyi hakemuksen muotoilut, hankehankemus lähetettiin ministeriöön, joka hyväksyi sen. Samalla vastuun hankkeen koordinoinnista otti virallisesti Helsingin yliopisto, ja hankkeen johtajaksi nimitettiin professori Elina Lahelma Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitokselta<sup>13</sup> (STM 2009, 21–22).

Hankkeen koollekutsuna toimi 25.9.2008 pidetty avausseminaari, jonka tavoitteena oli myös tuoda yhteen eri organisaatioita. Seminaarikutsuun vastasivat lopulta Opetushallitus, opetusministeriö, Finlands svenska lärarförbund, tasa-arvoyksikkö, tasa-arvoasiain neuvottelukunta, Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, työ- ja elinkeinoministeriö, Folkhälsan ja Naisasialiitto Unioni. Avausseminaarin yhteydessä hanke neuvotteli myös eri opettajankoulutuslaitosten johtajien kanssa aiesopimuksia teeman edistämisestä omissa yksiköissään. Yhteistyösopimukset saatiinkin kirjattua Jyväskylää lukuun ottamatta vuoden 2008 loppuun mennessä. Jyväskylän kanssa sopimus kirjattiin 2010. (TASUKO 2011a, 3, 12.)

<sup>13</sup> Laitos yhdistyi hankkeen toimikauden aikana vuonna 2010 yhdessä psykologian ja puhetieteiden laitoksen kanssa käyttäytymistieteiden laitokseksi.

Hankkeen sisäinen organisoituminen tapahtui lukuisista yhteistyökytköksistä huolimatta matalalla byrokratialla. Vaikka hankkeelle oli alkuvaiheessa kaavailtu erillistä ohjausryhmää, päädyttiin hanketta ideoineen ryhmän aiempien kokemusten pohjalta siihen, että hankkeeseen osallistuvat organisaatiot solmisivat itse omat yhteistyökytköksensä (TASUKO 2011a, 13). Hankkeeseen näyttäisi liittyneen kuitenkin pyrkimys alueelliseen kattavuuteen. Hanke budjetoi paikallisten osaprojektien tukemiseksi 10 000 euroa yliopistoa kohden. Lisäksi hanke pyrki saamaan mukaan osallistujia eri opettajankoulutusyksiköistä laatimalla hankeyhteistyösopimuksen eri opettajankoulutuslaitosten johtajien kanssa sekä rekrytoimalla henkilöstöä hankkeeseen myös opettajankoulutuksesta.

TASUKO-hankkeen organisoitumisen ensivaiheiden tarkastelussa on nyt tuotu esille hankkeen alkuvaiheeseen liittyneitä erilaisia ohjauksellisia kytkentöjä, joiden varaan organisaatorajat ylittävä hanke oli mahdollista perustaa. Nämä sopimusmuotoiset kytkennät syntyivät jo syntyneiden odotteiden sekä erityisesti niitä kartoittavien ja mukauttavien osapuolten välisten neuvotteluiden kautta.

Seuraavissa kahdessa luvussa tarkastellaan haastatteluiden ja TASUKO-hankkeen toimintaa kuvanneiden asiakirjojen valossa sitä, miten hanke pyrki tutkimustiedon, tutkintovaatimustyön ja koulutuksen kautta puhuttelemaan opettajankouluttajia ja opettajankoulutusorganisaatioita.

#### **4.2.2 TASUKO-hanke tutkimustiedon kartoittajana, tuottajana ja jakajana**

Ensimmäinen TASUKO:n itselleen hankesuunnitelmassa asettama tehtävä oli tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta koskevan tutkimusohjelman perustaminen (TASUKO 2011a, 2–6; TASUKO 2011b 23–31). Perusteita tutkimustiedon tuotannolle ja levittämiselle esitettiin monesta suunnasta. Hallituskauden aikana uudeksi opetusministeriksi noussut Henna Virkkunen toivoi, että hanke auttaisi vahvistamaan sukupuoleen liittyvää monitieteistä tutkimusotetta ja kansainvälistä tutkimusta (Brunila, Heikkilä, Hynninen, Jakku-Sihvonen, Lahelma, Sunnari, Virkkunen & Lehtonen 2011, 12). Hankkeen tutkimuksellisuutta perusteltiin myös opettajankoulutuksen ”tasokkaan opetuksen takaamisena” (OKM 2010, 52).

Tutkimuksen liittämistä osaksi yliopistollista opettajankoulutusta koskevaa hanketta perusteltiin myös yliopistolain määrittelemällä opetuksen ja tutkimuksen välisellä siteellä, jonka mukaan yliopistojen tehtävänä on antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta. Mikäli sukupuolitietoisuus haluttaisiin sisällyttää yliopistollisen opettajankoulutuksen opetukseen, tulisi tämän opetuksen perustua sukupuolitietoiseen tutkimukseen.

On vaikeaa sanoa, että [jokin asia] pitää sisällyttää opettajankoulutukseen. Tai, että opettajankoulutuksen sisältöihin [tulee sisällyttää] tämän tyyppistä tutkimusta, jos sitä tutkimustietoa ei ole, jos sitä ei levitetä ja

jos sitä ei jatkuvasti kehitetä. Että kyllä se on ihan olennainen osa sitä, että tähän TASUKO-hankkeeseen kuuluu sellainen tutkimusohjelma. (HAASTOKL1)

Hanke laati myös selvityksen siitä, miten sukupuolinäkökulma oli huomioituna opettajankoulutuksen opetussisältöjä määrittävässä tutkimuksessa. Hankkeen julkaisemassa kirjassa *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen* hankkeen tutkimuskoordinaattori Jukka Lehtonen analysoi sukupuoleen liittyvän tarkastelun asemaa tutkimusperustaisuutta korostavassa opettajankoulutuksen tutkimuskirjallisuudessa (Lehtonen 2011, 178–238). Lehtosen (mt.) mukaan monet opettajankoulutuksen kehityssuuntia luotaavat kokoelmateokset pyrkivät lähinnä antamaan tieteellisen vaikutelman, eivätkä niissä esitetyt optimistiset kehittämisasiat tuntuneet kaipaavan ympärilleen ja sisälleen sukupuolikriittisiä huomioita tasa-arvo-ongelmista. Lehtosen mukaan tekstit marginalisoivat sukupuolen merkitystä ja esittivät opettajankoulutuksen pääsääntöisesti sukupuolineutraalina. (Mt., 190–191).

Lehtosen laatima tutkimuskirjallisuusanalyysi tuki tältä osin myös Lahelman (2006, 211) aiemmin tekemää havaintoa, että sukupuoli on opettajankoulutuksen sokea piste. Ongelmana on siis se, että opettajankoulutus tuottaa sukupuolieroja tietämättään. Sukupuolitetoisuuden toivottiinkin lisäävän opettajankoulutuksen sisältöihin kriittisen näkökulman, joka koskettaisi jokaista opettajaksi valmistuvaa opiskelijaa. Tulevien opettajien tulisi olla valvettuneita sekä tasa-arvolain suhteen että myös sen osalta miten opettajat itse jatkuvasti ja huomaamattaan tuottavat ja luonnollistavat tuottamiaan sukupuolieroja (Lahelma 2011a). Monesti (esim. Vidén & Naskali 2010; Lahelma, Linnanmäki, Palmu, Tainio, Sunnari & Lehtonen 2011, 74; Heikkinen, Ikävalko, Naskali, Palmu, Rönkä, Soininen & Lehtonen 2011) opettajankoulutusta koskevan sukupuolitietoisuuden tutkimuksen tarvetta perusteltiin juuri juridisista lähtökohdista, sekä koulutusta yleisesti koskevalla tasa-arvolainsäädännöllä että julkisorganisaatioiden tasa-arvon edistämismallilla.

Tasa-arvo- ja sukupuolitietoinen opettajankoulutus vaatii perustakseen tutkimusta, jossa sukupuoli ja siihen liittyvät erot on asianmukaisesti otettu huomioon. Tätä edellyttää myös tasa-arvolainsäädäntö, jonka mukaan opetuksen, tutkimuksen ja oppiaineiston on tuettava tasa-arvolain tarkoituksen toteutumista. (Lehtonen 2011 (toim.), 248.)

TASUKO-kirjaan kerätyissä haastatteluissa ministeriöltä toivottiin jopa tiukempaa ohjauksellista puuttumista opettajankoulutuksen sisältöihin vaikkapa rangastusten ja palkintojen muodossa. (Hynninen, Juutilainen, Nummenmaa & Lehtonen 2011, 126.) Lakisääteinen tasa-arvon edistämismallia asetui näin ristikkäiseksi yliopistolaissa asetettuun opetuksen sisällölliseen itseään määräämisoikeuteen. Juridinen ristiriitaisuus oli tunnistettu myös ministeriössä.

Minusta tämä on tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskysymys aika vahvasti, ei vaan yliopistojen autonomiakysymys. Totesin tämän sen takia että kun se on minusta aika mielenkiintoinen, monipuolinen tällöinen asia pohdittavaksi opettajankoulutuksen suhteen. (HAASTMIN2)

Oman lukunsa tutkimustiedon lisätarpeen perusteluissa muodostavat opettajankoulutuksen aiempiin muutosyrityksiin liittyvät huomiot. Vaikka useissa haastatteluissa ja kirjallisissa raporteissa todettiin, että on jo olemassa tutkimuksellista näyttöä opettajankoulutuksen sukupuolittavuudesta (esim. Hynninen & Lahelma 2008; Lehtonen 2011, 36), aiempaa tutkimustietoa ei silti pidetty riittävänä (esim. Lehtonen 2011, 189). Tutkimusta ja siihen varattuja resursseja tuli raportin laatijoiden mukaan saada lisää, mieluiten myös hankkeen päätyttyä (TASUKO 2011a, 6). TASUKO:n tuottamissa tutkimuskatsauksissa edellisissä hankkeissa tuotetun tiedon ei katsottu vaikuttaneen tarpeeksi opettajankoulutuksen sisältöihin tai käytänteisiin. Opettajankoulutuksen katsottiin sen sijaan ”väistäneen ovelle kolkuttavat kehittämishankkeet” (Hynninen & Lahelma 2008, 284). Silti juuri tutkimusperustaista kehittämishanketta pidettiin tärkeänä opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta.

Vaikka sukupuolta problematisoivaa tutkimusta on tehty melko paljon, se ei ole löytänyt tietään opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin. Samoin on kehittämishankkeita, jotka ovat jääneet irrallisiksi. Opettajankoulutuksen kannalta olisi varmastikin tärkeätä yhdistää nämä, eli tehdä tutkimusperustaisia kehittämishankkeita kouluissa ja opettajankoulutuksessa. (Brunila ym. 2011, 20.)

Tutkimuksellisuudella viitattiin näin myös mahdollisuuteen problematisoida sekä tasa-arvotyön hankemuotoon että opettajankoulutukseen itseensä kohdistuneita moninaisia odotuksia muun muassa opettajankoulutuksen historian valossa (Hynninen & Lahelma 2008, 283; Lahelma 2006, 208). Hankkeen tutkimuksellisen seuraamisen ajateltiin tuovan myös uudenlaista ohjauksellista herkkyyttä tavoitteen asettelun ja arvioinnin suhteen.

Kuitenkin tulisi olla sellaista pyrkimystä pohdiskella, olla kriittinen ja miettiä että miten voisi tehdä toisin (...) Pyrkimyksenä olisi tällainen mikä yleensä ei ole toteutunut että tutkimuksellisesti seurattaisiin hanketta. (HAASTKÄYT1)

Vaikka tutkimuksella pyrittiin kartoittamaan opettajankoulutuksen tietosisällöllisiä puutteita, ei hankkeen tiedontuotannossa haluttu rajautua pelkästään opettajan-

koulutuksen tiedollisten puutteiden osoittamiseen. Jotta sukupuolisensitiivistä tutkimustietoa voitaisiin sisällyttää opettajankoulutukseen, tulisi tutkimusta tuottaa opettajankoulutuslaitoksilla, opettajankouluttajien lähtökohdista ja opettajankoulutuksen tarpeita varten (ks. Jauhiainen, Kovalainen, Laiho, Naskali, Syrjäläinen, Vidén & Lehtonen 2011). Tätä tiedontuottamistehtävää varten hanke asetti itselleen tavoitteeksi jo hankesuunnitteluvaiheessa ideoidun tutkimusohjelman perustamisen. Hankkeen tutkimusohjelman suunniteltiin koostuvan neljästä toisiinsa kytkeytyvästä osa-alueesta. Näistä ensimmäinen liittyi tutkimuksen tukitoimiin kuten tutkimustarpeiden ja -rahoituksen kartoitukseen ja tutkimustoiminnan koordinointiin. Toinen osa-alue olivat eri yliopistoissa toteutetut tutkimushankkeet. Kolmas osa-alue olivat tutkimukseen liittyvät tapahtumat ja neljäs tutkimustietoa esittelevät julkaisut ja esitelmät. Tavoitteena oli panostaa kotimaisen tutkimuksen ohella voimakkaasti myös kansainväliseen yhteistyöhön. (TASUKO 2011a, 4.)

Hanke kartoitti tutkimustarpeita valtakunnallisen asiantuntijaverkoston kautta toteutetulla kyselyllä vuonna 2008. Tutkimustarpeiden kartoituksesta käytiin keskustelua myös myöhemmin hankkeen järjestämissä kokouksissa. Kokouksilla olikin tärkeä merkitys hankkeen yhteydenpidon kannalta, sillä alkuvaiheessa kaavailtu verkkopohjainen keskustelufoorumi ei lopulta käynnistynyt suunnitellusti. Kasvokkaisia kohtaamista pidettiin hankkeen ideoinnin ja koordinoinnin kannalta tosin muutenkin tärkeänä.

Yksi tutkimuskartoitusten tavoitteista oli uusien tutkimusrahoitusväylien löytäminen. Hanke ehdotti esimerkiksi Suomen Akatemialle, että sukupuolitietoisen opettajankoulutuksen tutkimuksesta tehtäisiin yksi kulttuurin ja yhteiskunnan tutkimuksen suunnatun haun kohteista (TASUKO 2011a, 5). Hankkeen esittämät tutkimusrahoitustoiveet tulivat myöhemmin huomioiduiksi esimerkiksi opetusministeriön segregaaation lieventämistyöryhmän raportissa (OKM 2010) ja hallituksen tasa-arvoselonteossa eduskunnalle (VSN 2010). Selonteossa esitetyt toiveet tutkimusrahoituksesta päätyivät myöhemmin myös valtioneuvoston periaatepäätökseen hallituksen tasa-arvo-ohjelmasta:

Tasa-arvoselonteon linjausten mukaisesti jatketaan korkeakoulujen tasa-arvotyötä ja sukupuolinäkökulman sisällyttämistä korkeakoulujen opetukseen ja tutkimukseen, edistetään naisten tutkijanuraa konkreettisin toimenpitein ja vahvistetaan sukupuolentutkimuksen asemaa. Sukupuolentutkimus tarjoaa tärkeää tietoa tasa-arvon edistämiseen koulutuksessa ja laajemmin yhteiskunnassa. (VN 2012.)

TASUKO:n tutkimusohjelmaan liittyen Tampereen, Lapin, Turun ja Itä-Suomen yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa toteutettiin pienimuotoisia tutkimuksia, joiden tuloksia tuotiin esille TASUKO:n omissa julkaisuissa, laitosten julkaisusarjoissa ja erikseen kustannetuissa tietokirjoissa (TASUKO 2011a, 5–7). Eri yliopistoissa

tuotettujen selvitysluonteisten tutkimusten fokuksessa olivat opettajien, opettajaksi opiskelevien ja opettajankouluttajien sukupuolta koskevat käsitykset ja opettajaksi opiskelevien kokemukset sukupuolitietoisuuden asemasta koulussa ja opettajankoulutuksessa (esim. Vidèn & Naskali 2010; Jauhiainen, Kovalainen & Laiho 2012; Syrjäläinen & Kujala 2010). Opiskelijoiden ääntä pyrittiin tuomaan kuuluviin myös julkaisemalla hankkeen puitteissa kolmen opiskelijan opetusharjoittelua kuvaava raportti *Pipot tiedon tiellä. Sukupuolihuomioita opettajankoulutuksessa* (ks. Norema, Pietilä & Purtonen 2010).

Hankkeen julkaisutoimintaa voidaan jälkeinpäin pitää varsin monimuotoisena. Lukuisten kansainvälisissä ja kotimaisissa tiedelehdissä julkaistujen artikkelien lisäksi hanke julkaisi verkossa kirjan *Sukupuolinäkökulmia opettajankoulutukseen* (Lehtonen 2011), joka perustui eri koulutuksenalojen asiantuntijoiden haastatteluihin. Tutkimusjulkaisujen lisäksi hanke koosti verkkosivuilleen erilaista oppimateriaaliksi tarkoitettua aineistoa ja osallistui omalla panoksellaan oppimateriaaliksi suunnatun *Toimijuus ja sukupuoli koulutuksessa* -kirjan julkaisuun. Lisäksi hanke teki yhteistyötä tasa-arvotiedon keskuksen (Minna.fi) kanssa, jonka kautta pidettiin esillä myös hankkeessa tuotettuja tutkimuksia. (TASUKO 2011a, 4–7, 13–14; TASUKO 2011b, 37.)

Materiaalin jakamisen ja tiedotteiden ohella hanke pyrki saamaan näkyvyyttä valtakunnallisissa tutkimusseminaareissa ja -symposiumeissa (TASUKO 2011a, 35–39). Osa näistä tapahtumista oli hankkeen itsensä järjestämiä, kuten Helsingissä vuosina 2008 ja 2009 järjestetyt *Kasvatus, koulutus ja erot* -seminaarit sekä vuonna 2010 järjestetty seminaari *Gender awareness in teacher education*. Hanketta esiteltiin useaan otteeseen myös Naistutkimuspäivien ja Kasvatustieteen päivillä. Vuonna 2009 Tampereen Kasvatustieteen päivillä hanke esitteli jo olemassa olevaa tutkimusta teemalla ”Tutkimattomia kysymyksiä opettajuudesta ja opettajankoulutuksesta”. Rovaniemellä vuonna 2010 Kasvatustieteen päivien yhteyteen oli puolestaan järjestetty tutkimussymposium teemalla ”Kohti sukupuoliosuamista – Tarpeet ja haasteet opettajakoulutuksen ja koulujen pedagogisten ratkaisujen tutkimuksessa”. (TASUKO 2011a, 4.)

Tutkimusten esittelyn rinnalla kokoontumisten tavoitteena oli yhteistyön laajentaminen. Esimerkiksi Kasvatustieteen päivien yhteydessä järjestetyt kokoukset ja hankkeen toiminnan esittely mahdollisti yliopistollisissa opettajankoulutusyksiköissä työskenteleviä henkilöitä tutustumaan ja osallistumaan hankkeeseen. Tampereella järjestetyn tutkimussymposiumin yhteydessä TASUKO pyrki puolestaan luomaan yhteyksiä myös opettajankoulutuksen tutkimushankkeisiin. Tässä ei hankeraportin mukaan kuitenkaan onnistuttu toivotusti, mutta hankeyhteistyötä oli kuitenkin esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön tukeman Tasa-arvokasvatuksen kehittäminen päiväkodeissa -hankkeen kanssa. (TASUKO 2011a, 4, 14.)

TASUKO pyrki saamaan myös kansainvälistä näkyvyyttä sekä kansainvälisillä julkaisuilla että kasvatustieteen tutkimuksen konferensseissa Wienissä



vuonna 2009 ja Malmössä vuonna 2010. Hanke oli posterin ja tutkimussymposiumin muodossa esillä myös Helsingissä vuonna 2010 järjestetyssä ECER-konferenssissa. Vuonna 2010 Hanke järjesti yhteistyössä Pohjoismaiden Ministerineuvoston kanssa esikonferenssin *Nordic Challenges, Future Possibilities – Gender Awareness in Schools and Teacher Education*. Lisäksi hanke pyrki ottamaan huomioon kansainvälisen yleisön laatimalla toiminnastaan englanninkielisen posterin ja esitteen. (TASUKO 2011a, 5.) Hankkeen järjestämien seminaarien ja konferenssien ansioiksi katsottiin sekä uuden tiedon jakaminen aiheeseen jo valmiiksi perehtyneille että kiinnostuksen herättäminen niissä, joille teema oli uusi.

Täälläkin on järjestetty muutama erittäin hyvä seminaaripäivä, jossa tällaiset tutkijat [ovat puhuneet]. Ja sitten on kutsuttu ulkomaita myöten niin kun erittäin kovia nimiä tänne pitämään luentoja ja kertomaan mitä maailmalla tapahtuu tällä alueella. Ja ne [luennot] ovat kyllä minun mielestä olleet inspiroivia. Kuka sinne sitten ehtii [on eri asia]. Kyllä ne [luennot] ovat hyvä tapa herättää ihmisten innostusta ja laajentaa näkemystä siitä että mitä tämä kaikki voisi tarkoittaa ja minkälaisia ulottuvuuksia tässä on. (HAASTOKL1)

Monipuolisesta tiedontuotannosta huolimatta TASUKO:n rahoitussuunnitelman ensimmäiseksi tavoitteeksi kirjattu tutkimusohjelman perustaminen jäi hankkeelta kuitenkin tekemättä (ks. TASUKO 2007, 4). Samalla jäivät toteutumatta myös hankesuunnitelmassa kaavailut lisärahoitushaut. Sen sijaan hanke laati vuonna 2010 erityisen opettajankoulutus- ja opettajuustutkimusta koskevan tutkimustarvekartoituksen, ja tutkimustarpeita oli hahmoteltu myös hankkeen julkaisemassa *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen* -kirjassa. (Lehtonen 2011 (toim.); TASUKO 2011a, 5.)

#### **4.2.3 Avauksia yliopistollisen opettajankoulutuksen opetussisältöjen muuttamiseksi**

TASUKO:lle hallitusohjelmassa, hankeneuvotteluissa ja hankeohjelmassa asetettu tavoite oli sukupuolitietoisuuden sisällyttäminen yliopistoissa annettavaan opettajankoulutukseen (TASUKO 2011b, 33–39). Myös opetusministeri Henna Virkkunen oli toivonut haastattelussa, että ”hanke todella vaikuttaa opettajankoulutuksen sisältöihin ja käytäntöihin niin, että tulevat opettajat saavat koulutuksensa ja siihen liittyvän ohjatun harjoittelun aikana riittävästi valmiuksia sukupuolten tasa-arvon edistämiseen työssään ja sukupuolitietoiseen toimintaan” (ks. Brunila ym. 2011, 11).

Hankeohjauksen kohteeksi asettuivat näin suomen- ja ruotsinkielinen lastentarhanopettajankoulutus, luokanopettajankoulutus, aineenopettajankoulutus ja erityisopettajankoulutus. Opettajankoulutuslaitosten lisäksi hankkeen tavoitteena

oli vaikuttaa myös opinto-ohjaajakoulutukseen ja harjoittelukouluissa toimiviin opettajiin.<sup>14</sup> Opetusministeriön alkuperäisenä toiveena oli tämän lisäksi se, että hanke olisi kytkeytynyt opettajien peruskoulutuksen ja opettajankouluttajien ohella myös työssä jo toimivien opettajien täydennyskoulutukseen. Tämän tavoitteen hanke kuitenkin katsoi kuuluvan toimialueensa ulkopuolelle, hankkeen tuottamaa täydennyskoulutuskäyttöön soveltuvaa verkkomateriaalia lukuun ottamatta. Hanke nimesi täydennyskoulutuksen kuitenkin yhdeksi jatkotoimenpidekohteistaan. Lisäksi hanke tarjosi toimikautensa aikana opetusministeriölle konsultaatioapuaan ”oppimateriaalien valmistelussa sellaisiksi, etteivät ne pidä yllä sukupuolistereotyyppioita”. (TASUKO 2011a, 13–15.)

Hanke pyrki sisällyttämään sukupuolittietoisuuden yliopistolliseen opettajankoulutukseen järjestämällä koulutusta opettajankouluttajille ja opiskelijoille ja tuottamalla oppimateriaalia (TASUKO 2011b, 37, 40). Ympäri Suomea järjestettyjä koulutustilaisuuksia oli yhteensä lähes kaksikymmentä. Joissakin tapauksissa henkilöstökoulutusta pyrittiin järjestämään yhteistyössä paikallisten yksiköiden kanssa. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa yhteistyötä tehtiin yliopistohenkilökunnan koulutuksesta vastaavan yliopistopedagogiikan yksikön kanssa ja hanke oli mukana järjestämässä yliopiston henkilökunnalle suunnattua kurssia. Kurssille osallistui myös opettajankoulutuslaitosten henkilöstöä ja harjoittelukoulujen opettajia. (TASUKO 2011a, 8.)

Meillä oli henkilökunnalle tähän aiheeseen liittyvä yliopistopedagogiikan kurssi ja siellä oli aika vähän väkeä. Suurin osa siitä väestä oli kyllä opettajankoulutuslaitoksen opettajia jotka halusivat kouluttautua ja saada tätä näkökulmaa. (HAASTOKL1)

Normaalikoulusta on ainakin joitakin opettajia ollut, jotka ovat olleet kiinnostuneita siitä. Normaalikoulun rehtori otti hyvin vakavasti tämän (...) Myös aineenopettajankoulutuksen kaikkien oppiaineiden ihmiset olivat silloin siinä kokouksessa. He kyllä olivat kiinnostuneet siitä, että miten se menee siitä eteenpäin. Se jää nähtäväksi. (HAASTKÄYT1)

Opettajankoulutuksen henkilöstölle suunnattua koulutusta toteutettiin myös verkko-opetuksena. Verkko-opetuksella pyrittiin vastaamaan maantieteellisesti hajasijoittuneen opettajankoulutuksen haasteeseen. Silloisen Joensuun yliopiston kanssa TASUKO toteutti koulutustilaisuuden, joka myös videoitiin Savonlinnan opettajankoulutusyksikköön. Kurssista kerättiin myös palautetta, jota suunniteltiin käytettäväksi opettajankouluttajien täydennyskoulutuksen pohjana. Koulutuksen ohella hanke pyrki edistämään tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuutta henkilökun-

---

<sup>14</sup> TASUKO-hankkeen verkkosivut.

nan piirissä myös kohdistamalla huomiota eri yksiköiden tasa-arvosuunnitelma-työhön (TASUKO 2011a, 7–12). Lisäksi hanke oli esillä myös valtakunnallisissa seminaareissa kuten Kasvatustieteen päivillä, joissa sukupuolta sivuavia pedagogisia kysymyksiä mietittiin raportin mukaan sekä teorian että käytäntöjen tasolla (TASUKO 2011a, 8. 20–39).

Hanke hahmotteli muutoksen tarvetta myös opettajankoulutuksen olemassa olevien tutkintovaatimusten kautta. Lähtötilanteen kartoittamiseksi hanke oli jo suunnittelukautensa lopussa käynnistänyt selvityksen sukupuolitietoisuuden asemasta eri opettajankoulutusyksiköiden opetusohjelmassa. Eri yksiköiden yhteistyönä toteutetun analyysin perusteella sukupuolta koskevien sisältöjen katsottiin vaihtelevan yksiköittäin, mutta olevan kaikissa riittämättömät: ”[O]petussuunnitelmatasolla sukupuolinäkökulma puuttui muualta paitsi Lapin ja Oulun yliopistoista sekä Joensuun yliopiston opinto-ohjaajan koulutuksesta. Niissäkin se oli heiveröinen”. (TASUKO 2011a, 2, 11.) Sukupuolitietoisuuteen liittyvien sisältöjen puuttellisuus nousi esille myös haastatteluissa.

- Me ensitöikseen kävimme läpi opetussuunnitelmat eri opettajankoulutuksissa että mitä siellä oikein on. Ja onko siellä mitään. Eli katsottiin se lähtötilanne siinä kohdassa... Että onko oppimateriaaleja ja onko [asia] opetussuunnitelman tasolla tai tutkintovaatimusten tasolla mitenkään esillä. Siihen nyt ei voinut mennä, että miten sitten käytännössä tapahtuu, että se olisi sitten tutkimuksen paikka (HAASTKÄYT1)
- Miltä ne tutkintovaatimukset näyttivät kun niitä katsoit? (HAASTATTELIJA)
- Tyhjiltä. (HAASTKÄYT1)

Sisältöjen harvalukuisuuden ohella hankkeen raportissa ja haastatteluissa pohditseltiin opetuksen ja opetussuunnitelman välisen suhteen ongelmaa. Hankkeen raportissa arveltiin, ettei sisältöjen kirjaamatta jättäminen välttämättä merkinnyt sitä, ettei asiaa käsiteltäisi lainkaan (TASUKO 2011a, 2, 11). TASUKO-kirjaan haastateltu Tampereen yliopiston professori Eija Syrjäläinen ei kuitenkaan ollut asian suhteen yhtä toiveikas, vaan katsoi kirjaamattomuuden kielivän opettajankoulutuksen sukupuolineutraalisuuden harhaa.

Tampereen opettajankoulutuslaitoksella sukupuolitietoista tasa-arvokasvatusta ei ole sisällytetty esimerkiksi opetussuunnitelmaan, eikä aiheesta ole järjestetty erillisiä opintoja. Asian käsittely nojaa yksittäisten lehtoreiden ja professorien varaan siten, että eri oppiaineiden didaktiikan opinnoissa on saatettu mainita asiasta. Yleisesti opettajankoulutus nojaa sukupuolineutraaliin pedagogiikkaan, jonka mukaan ei opeteta erikseen tyttöjä tai poikia, vaan pieniä oppilaita (Jauhiainen, Kovalainen, Laiho, Naskali, Syrjäläinen, Vidén & Lehtonen 2011, 37).

Syrjäläisen mukaan ongelma ei tosin ollut ainoastaan opetettavissa sisällöissä vaan myös siinä, että osa opiskelijoista suhtautuu niin sukupuolta ja tasa-arvoa kuin yleisestikin yhteiskunnallisia pohdintoja koskeviin tietosisältöihin penseästi. Niiden katsotaan vievän aikaa eri oppiaineiden opettamisen opiskelulta. Syrjäläisen mukaan opiskelijoille ”riittää, että koulutus antaa eväät opettaa eri oppiaineita, didaktinen temppulogia kiinnostaa enemmän”. (Jauhiainen ym. 2011, 38.) Syrjäläisen pohdinnot saivat tukea myös TASUKO-hankkeen kirjan toimittaneelta Lehtoselta (2011, 216), jonka mukaan tasa-arvo- ja sukupuoliasioden pohdinnan kapeus liittyi opettajankoulutuksen yleiseen yhteiskunnallisen ja kriittisen näkökulman puutteeseen.

Lapin yliopistossa Vidénin ja Naskalin (2010) tekemässä selvitystutkimuksessa nostettiin esille puolestaan opetus suunnitelmiin kirjattujen sisältöjen erilainen asema suhteessa niiden pakollisuuteen. Tutkijat arvelivat, että valinnaiset opintojaksot näyttäytyvät opettajankoulutukselle vähemmän tärkeinä kuin pakolliset opinnot, jotka määrittävät koulutuksen ydintä. Lisäksi tutkijat esittivät, että sukupuolta koskevan tiedon jääminen tutkintotasolla vapaavalinnaisuuden varaan heikentää sen asemaa ”suhteessa legitimoituun tietoon” ja pitää samalla yllä käsitystä puhtaasta kasvatustieteestä. (Mt., 62.) Vidén ja Naskali (mt., 93) pitivät tärkeänä juuri tämän kaltaisen opettajankoulutuksen piilo-opetussuunnitelman tunnistamista.

Oulun yliopistossa naistutkimuksen yliopistonlehtorina työskentelevä Vappu Sunnari toi TASUKO-kirjan haastattelussa esille toisen opetussuunnitelman sisältöjen valinnaisuuteen liittyvän epäkohdan. Sunnarin mukaan sukupuolittavien käytäntöjen purkamisessa ongelma on, että opiskelijoiden omat sivuainevalinnat uusintavat huomaamatta perinteisiä sukupuolirooleja. Miespuolisten opettajaksi opiskelevien sivuainevalinnoissa painottuvat esimerkiksi liikunta ja historia, kun taas naispuoliset opiskelijat valitsevat useammin esimerkiksi esi- ja alkuopetus-tehtäviin valmistavia opintoja (Brunila ym. 2011, 18–19). Toisaalta opiskelijoiden sivuainevalinnoissa oli havaittu myös yllättäviä ja vaikeasti selittyviä piirteitä. Naispuoliset opiskelijat valitsivat miespuolisia opiskelijoita useammin sivuaineekseen myös perinteisiä ”poikien oppiaineita”. Naisopiskelijat olivat erikoistuneet miesopiskelijoita useammin esimerkiksi matematiikkaan. (Brunila ym. 2011, 18.)

TASUKO-hanke pyrki vaikuttamaan kartoituksissa havaittuihin ongelmiin kehittämällä vaihtoehtoisia opetusjaksoja ja laatimalla käytänteitä koskevia suosituksia. Vaihtoehtoisiin opetusjaksoihin liittyen hankkeen parissa käynnistettiin useita opetuskokeiluita eli pilotteja. Näiden pilottien yhtenä tarkoituksena oli tuoda esille uusia keinoja sukupuolitietoisuuden sisällyttämiseksi opettajanopintoihin.

Me päädyttiin kutsumaan tällaisia uudenlaisia kursseja tai opintokokonaisuuden osia piloteiksi. Me olemme tehneet pilotteja Åbo Akademiassa, eli Vaasassa on tehty opetusharjoittelu- ja verkkokurssipilotti. Ja Turussa on tehty erilliskurssipilotti joka on vähän erilainen kun Lapin yliopistossa. Näitä voi siinäkin mielessä sanoa piloteiksi, että niistä kerätään palaute ja analysoidaan se. (HAASKÄYT1)

Pilotointi tarkoitti siis uudenlaisten kurssien kokeilua ja uusien sisältöjen lisäämistä osa olemassa oleviin kursseihin. Esimerkiksi Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella sukupuolittietoisuus sisällytettiin pakollisena sekä opetussuunnitelmakurssiin että koulututkimus ja -toimijat -kurssiin. Vastaavasti Helsingin opettajankoulutuslaitoksella tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuutta koskeva luento sisällytettiin silloisen aineenopettajakoulutuksen monikulttuurisuus-luentokokonaisuuteen. (TASUKO 2011a, 9–10; Syrjäläinen & Kujala 2010.)

Aineopettajankoulutuksessa tämä on mennyt mielestäni aika näpsästi eteenpäin siten, että siellä pyritään lisäämään nyt tällaista monikulttuurisuuskoulutusta ja sen ihan olennaisena osana on myös tasa-arvo ja tasa-arvoasioiden pohtiminen. Se on siellä aika pienessä osassa, mutta kuitenkin tietyllä tavalla mukana sitä koulutusta. (HAASKL2)

Tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuutta saatiin näin sisällytetyksi opettajankoulutukseen yhdistelemällä teemaa muiden opetuksen aihekokonaisuuksien kanssa. Vastaavasti Oulun yliopistossa ehdotettiin tasa-arvon, sukupuolittietoisuuden ja väkivallattomuuden sisällyttämistä teemoina uusiin opetussuunnitelmiin yhteensä 72 tunnin laajuisena (TASUKO 2011a, 42–52).

Opettajankoulutuksen sisältöä koskevien muutostavoitteiden lisäksi pilottiraporteissa nostettiin esille myös opiskelijavalintojen tarjoamat mahdollisuudet. Lapin yliopistossa tehdyssä raportissa toivottiin, että opettajankoulutuksen ”valintojen soveltuvuuskokeissa tulee ottaa huomioon hakijoiden asenteet kulttuurista, uskonnollista, terveyteen liittyvää, sukupuolista ja seksuaalista erilaisuutta kohtaan”. (Vidén & Naskali 2010, 93.) Hanke pyrkiikin yhteistyöhön valtakunnallista hakuprosessia koordinoivan VAKAVA-hankkeen kanssa, ja vuoden 2010 kirjallisen kokeen aineistoon sisältyi sukupuolten tasa-arvoa koulutuksessa käsittelevä artikkeli (TASUKO 2011a, 14).

Uusien avausten rinnalla TASUKO-hankkeen pilottiraporteissa nostettiin esille myös opettajankoulutuksen sisällöistä kilpailevat, sukupuolittietoisuudelle vastakkaiset teemat sekä menetettyjen sisältöjen palauttamisen tarve. Tällaisena menetettynä sisältönä mainittiin esimerkiksi aiemmin Lapin yliopistossa yhteisiin opintoihin pakollisena kuulunut, mutta myöhemmin valinnaiseksi opintojaksoksi

muutettu sukupuolitietoisuuden kurssi. Valinnaistamispäätöstä kritisoitiin hallitusohjelman ja tiedekunnan strategian vastaiseksi, kun taas palauttamista perusteltiin opetuksen laadun kehittämällä. (Vidén & Naskali 2010.)

Hankkeen edetessä osa pilottien yhteydessä kaavailluista uusista sisällöistä muutui osaksi voimassa olevia, opettajankoulutuksen yksikkökohtaisia opetusohjelmia. Lisäksi hankkeesta tiedottamisen ja hankkeen tuottamien opetuksen tukitoimien arveltiin osaltaan vaikuttaneen siihen, että teema yleistyi esimerkiksi opettajaksi opiskelevien opinnäytetöiden aiheena (ks TASUKO 2011b, 38).

En tiedä onko se sattumaa vai johtuuko jostain muusta kuin sattumasta, mutta minun graduryhmässä on nyt juuri aika monta opiskelijaa joiden tematiikan ihan keskiössä on myös sukupuoli- ja tasa-arvotietoisuus. (HAASTOKL1)

Opinnäytetöiden aiheiden ollessa vapaavalintaisia ongelmaksi muodostui kuitenkin se, että teeman äärelle päätyivät lähinnä aiheesta valmiiksi kiinnostuneet opiskelijat. Edelleen hankeraportissa kannettiin huolta siitä, miten tuettujen opinnäytetöiden ohjaus hoidettaisiin loppuun hankkeen päätyttyä. (TASUKO 2011a, 16.)

## **4.3 TASUKO-hanke ja opettajankoulutuksen ohjauksen käännöshaasteet**

### **4.3.1 Hanke työmarkkinapolitiikan ja sukupuolitietoisien pedagogiikan rajankäyntinä**

TASUKO:n eli Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa -hankkeen nimestä voidaan erottaa kolme osatekijää eli tasa-arvotietoisuus, sukupuoli-tietoisuus ja opettajankoulutus. Nimensä mukaisesti hankkeen tehtävänä oli ensinnäkin edistää hallitusohjelman mukaista tasa-arvopolitiikkaa (TASUKO 2011b, 4). Hallitusohjelmaan kirjatut sukupuolten tasa-arvon edistämistavoitteet liittyivät poliittisessa merkityksenannossa pääsääntöisesti työmarkkinapolitiikkaan ja siellä tasapalkkaisuudesta käytyyn keskusteluun. Opettajankoulutukseen viitattiin hallitusohjelmassa muun koulutuksen tavoin lähinnä keinona edistää uravalintojen yhdenvertaisuutta.

Hallituksen tavoitteena on naisten ja miesten välisten palkkaerojen selkeä kaventaminen tällä vaalikaudella [...] Hallitus edistää suunnitelmallisesti naisten urakehitystä ja naisjohtajuutta sekä julkisella että yksityisellä sektorilla. Hallitus edesauttaa toimia, joilla vähennetään työmarkkinoiden jakautumista sukupuolen mukaan [...] Tasa-arvotietoisuutta lisätään peruskouluissa ja opettajankoulutukseen ja lastentarhanopettajien koulutukseen sisällytetään sukupuolitietoista opetusta. (VN 2007b, 63.)

Sukupuolten yhdenvertaisuuden ja koulutuksen välinen yhteys tulee siis päätellyksi seuraavasti: koska sukupuoli vaikuttaa koulutuksen kautta uravalintoihin ja uravalinta puolestaan vaikuttaa palkkatuloihin, luonteva keino naisten ja mieten välisten palkkaerojen kaventamiseksi olisi muuttaa koulutusta. Tämä päättelyketju oli tunnistettu myös hankkeen parissa.

Jos ajattelee tätä tasa-arvo- ja sukupuolijuttua niin, sillä on oma historiansa jota voi tarkastella vähän erikseenkin. Se kietoutuu tähän meidän koulutususkoon, että me konstruoidaan ongelma ja sitten ajatellaan että se [ongelma] ratkaistaan koulutuksen avulla. (HAASKÄYT1)

Myös hallitusohjelman aikaisten opetusministereiden TASUKO:a linjanneissa puheenvuoroissa on havaittavissa edellä kuvattu ajatusketju koulutuksen merkityksestä uravalintoja ohjaavana ja myöhempää palkkaa määrittävänä tekijänä. Tasa-arvopoliittisessa terminologiassa tästä ketjun katkaisemisesta käytettiin nimeä segregaaation purku. Vanhasen II hallituksen opetusministeri oli asettanut segregaaation purkuun jopa erillisen työryhmän (Brunila ym. 2011, 10), johon osallistui myös TASUKO:n henkilöstöä.

Hankkeen osalta segregaaation purkamisen tärkeimmäksi keinoksi opetusministeri Virkkunen oli nimennyt oppilaanohjauksen, opetussuunnitelmien ja oppimateriaalin kehittämisen, koulutusorganisaatioissa tehtävän tasa-arvosuunnittelun sekä tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuden opetuksen. Opetusministerin mukaan viimeksi mainitun kannalta oli tärkeää, että myös ”opettajankoulutus sisältää tasa-arvoa ja sukupuolitietoisuutta edistäviä sisältökokonaisuuksia”. (Brunila ym. 2011, 9–10.)

Hallitusohjelmassa kuvattuun työmarkkinoiden ja opettajankoulutuksen väliinseen ongelma/ratkaisu-muotoiluun liittyy kuitenkin sukupuolentutkimuksen suunnasta tarkasteltuna muutamia muotoiluongelmia. Ensinnäkään koulutuksen ja urakehityksen yhteys ei ole aina suora. Kansainvälisten PISA-raporttienkin valossa varsinkin lukutaidoltaan poikia paremmat tytöt (ks. Arffman & Nissinen 2015) eivät myöhemmin sijoitu hyvin palkattuihin ammatteihin tai korkeisiin asemiin organisaatioissa. Toisaalta sukupuolta koskevaksi koulutuspoliittiseksi ongelmaksi määrittyy usein myös huoli poikien tyttöjä keskimäärin huonommasta koulumenestyksestä. (Lahelma & Hynninen 2012, 110–114; Brunila ym. 2011, 15.) Lahelman (2009; 2014) mukaan on kuitenkin vaikea ymmärtää sitä, miten sukupuolten erojen korostaminen ja esitetyt vaatimukset poikien ”oikeudesta olla poikia” auttaisivat koulussa huonosti menestyviä poikia.

Toinen ja samalla opettajankoulutukseen liittyvä paradoksi ”poikia syrjivä koulu” -keskustelussa on se, että naisopettajavaltaista ja tunnollisuutta vaativaa koulua pidetään ikään kuin naisille ”luonnollisempana” ympäristönä (ks. Hynninen & Lahelma 2008, 285). Hallitusohjelman pyrkimys saada kouluihin lisää

miesopettajia sisältää työmarkkinoiden tasa-arvoa koskevana tavoitteena kuitenkin sukupuolten eriarvoisuutta ylläpitävän logiikan. ”Miesten ammattiin hakeutumisen toivotaan lisäävän ja vauhdittavan ammatin arvostusta ja palkkakehitystä. Tullaan sanoneeksi se, minkä vuoksi tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta tarvitaan: sukupuolet ovat eriarvoisia.” (Hynninen & Lahelma 2008, 285.) Edelleen huomionarvoista on se, että hallitusohjelmassa koulutuksellisen tasa-arvon pohdinnot sijoittuvat otsikon ”naisten ja miesten välisen tasa-arvon parantaminen” alle. Sen sijaan muut tasa-arvonäkökulmat, kuten oppilaiden sosiaalinen, taloudellinen ja kulttuurinen tausta, tulivat ongelmamuotoiluina rajatuiksi pois (TASUKO 2007; Brunila ym. 2011, 15).

TASUKO:n taustalla vaikuttaneeseen tasa-arvopolitiikkaan näyttäisi siis liittyneen sen suuntaista tasa-arvomäärittelyä, jotka erontekoja problematisoivan tutkimuksen näkökulmasta on vaikea sivuuttaa. Tämä näyttäisi hankkeen osalta heijastuneen jo hankkeen tavoitteiden asetteluissa. Esimerkiksi hankkeen tutkimuksellisenä tavoitteena oli edistää ”sukupuoleen ja siihen linkittyvien erojen näkökulmasta tehtävää opettajankoulutuksen, opettajuuden ja pedagogiikan tutkimusta.” (TASUKO 2011a, 4.) Hankkeen fokus kohdistui siis erityisesti sukupuoleen ja sen erontekoihin rajaten samalla tasa-arvon käsitteen muut ulottuvuudet sivummalle (TASUKO 2011b, 9).

Myös sukupuolitietoisuuden käsitteeseen suhtauduttiin hankkeen parissa varauksellisesti. Sukupuolitietoisuuden käsite oli otettu käyttöön Helsingin yliopistossa jo TASUKO:a edeltäneen ”Sukupuolitietoinen koulutus” -hankkeen eli SUKO:n yhteydessä. SUKO:ssa (2008) sukupuolitietoisuuden termiä käytettiin eräänlaisena hallinnollisena yläterminä, jonka parissa olisi mahdollisuus tarkastella tutkimuksellisesti erilaisia sukupuoleen liittyviä kysymyksiä (vrt. Lahelma 2011a; Vidèn & Naskali 2010).

Jo silloin [SUKO:n aikana] otettiin käyttöön tämä sukupuolitietoinen siinä yhteydessä, mutta siinä ei puhuttu mitään tasa-arvosta. Se oli sukupuolitietoisuus, (...) ja ehkä se ensimmäinen tarkoitus oli tällainen tutkimuksellinen yhteistyö. (HAASKÄYT1)

Hallinnon parissa sukupuolitietoisuuden käsitteelle on kuitenkin jo annettu omia merkityksiä. Opetushallituksen toiminnallista tasa-arvosuunnittelua koskevien ohjeiden ja säädösten yhteydessä sukupuolitietoisuus sai opetusta koskevan määritteen:

Sukupuolitietoinen opetus tarkoittaa herkkyyttä tunnistaa sukupuolittavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita. Käytännössä sukupuolitietoisuus näkyy siten, etteivät opetuksen ja ohjauksen käytännöt ylläpidä ja uusinnassa tyttöjen ja poikien jakoa erillisiin ryhmiin. Sukupuolten jyrkän



vastakkaisuuden sijaan sukupuolitietoisuus tarkoittaa herkkyyttä tunnistaa yksilöllisyys ja persoonallisuus tasapuolisesti jokaisessa oppijassa. (OPH)<sup>15</sup>

Sukupuolitietoisuuden sijaan tutkimuksissa on ollut yleisesti käytössä toinen, kirjoitusasultaan samankaltainen termi *sukupuolisensitiivisyys*, jolla on oma feministiseen ideologiaan sidottu merkityksensä. Barbara Houstoniin *gender sensitivity* -termiin<sup>16</sup> viitaten Lahelma (2006, 210) määrittelee sukupuolisensitiivisyyden merkityksen ja käyttötarpeen seuraavasti:

Sukupuolisensitiivisyys merkitsee stereotyyppisten olettamusten kyseenalaistamista ja herkkyyttä tarpeen tullen nostaa sosiaalista sukupuolta (gender) koskevat asiat käsiteltäväksi. Sukupuolisensitiivisyys on välttämätöntä esimerkiksi silloin kun sukupuolittuneet ennakkoluulot ohjaavat nuorten valintoja tai kun koulussa tapahtuu seksuaaliperäistä tai homofobista häirintää. Sukupuolisensitiivisyys tarkoittaa myös, että opettajien ei tulisi tarkastella tyttöjä ja poikia vastakkaisina ryhminä vaan myös tunnistaa eroja tyttöjen ja poikien ryhmien sisällä. (Lahelma 2006, 210, oma käännös.)

Vertailtaessa edellistä sukupuolisensitiivisyyden määritelmää Opetushallituksen ohjeissaan määrittelemän sukupuolitietoisuuden kanssa voidaan huomata, että samankaltaiset termit saavat myös samansuuntaisia sisältö-määritelmiä. Erottavana tekijänä tässä yhteydessä on se, että *sensitiivisyys* kohdistuu sukupuolen sosiaalisesti tuotettuun ulottuvuuteen kun taas *sukupuolitietoisuus* viittaa psykologisestikin määriteltävissä olevaan sukupuolen yksilölliseen ja persoonalliseen ulottuvuuteen. Samalla sukupuolitietoisuus on mahdollista ymmärtää esimerkiksi psykologisten kehitysteorioiden tavoin ”sukupuolineutraalina” tai sukupuolesta puhdistettuna sosiaalisena kehityksenä (ks. esim. Vidén ja Naskali 2010, 93). Näin sukupuolitietoisuudesta tulee huomaamatta, erästä haastateltavaa lainatakseni, sukupuolitiedottomuutta. Tästäkin huolimatta TASUKO kuitenkin kuvasi itseään juuri sukupuolitietoisuus-termin kautta.

Se sukupuolitietoinen oli kai (...) sitten eri osapuolten hyväksyttävissä. Ei oikein voinut sanoa että lähdetään tekemään feminististä kehittämishanketta kun se feministinen on ainakin osalle väestä jotenkin hankala

---

<sup>15</sup> OPH. Sukupuolitietoisuus opetushallituksen toiminnallista tasa-arvosuunnittelua koskevilla ohjeilla ja säädöksillä.

<sup>16</sup> Suomenkielisessä käännöksessä huomioitavaa on ero sosiaalisen (gender) ja biologisen (sex) sukupuolen välillä.

käsite. Niille tulee siitä mieleen jotain, mitä nyt kenellekin tulee. (HAASTKÄYT1)

Sukupuolitietoisuus-termin käyttö näyttäisi TASUKO:n tapauksessa liittyneen myös aiemmissa tutkimuksissa muotoiltuun oletukseen, että niin opettajankoulutus kuin koulutuksen hallinnosta vastaavat tahot lähtökohtaisesti vierastavat feminismiä (ks. Weiner 2000, 242–244; Julkunen 2010). Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus tarjosi TASUKO:lle eräänlaisen väljän tulkintakehyksen, jonka kautta olisi mahdollisuus tarkastella laaja-alaisesti koulutukseen liittyviä sosiaalisia erontekoja ja näin koostaa hankkeelle mahdollisimman laaja osallistujajoukko. Tämän suuntaista semanttista väljyyttä pidettiin hallinnolliselle kielenkäytölle yleisenä piirteenä.

Niin tässä on tämmöinen ajan [henki], ne on tämmöisiä termejä mitä käytetään hallinnossa ikään kuin kaikki tietäisi mistä puhutaan (...) ja mitä ne on sitten mahtanut sillä tarkoittaa (...) Ei ne ole varmaan sen kummemmin miettineet, että ne ovat käsitteinä käytössä. (HAASTKÄYT1)

Edellä kuvatuista tasa-arvon käsitteen ulosrajauksista ja sukupuolitietoisuuden käsitteen sisällöllisistä määritelmäkysymyksistä huolimatta TASUKO pyrki kääntämään tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta opettajankoulutuksen opetuskäytänteisiin (TASUKO 2011b, 33–37). Yhtenä hankesuunnitelmassakin mainittuna lähtökohtana oli feministisen pedagogiikan sisällyttäminen opettajankoulutukseen. Feministisen pedagogiikan haltuunoton näkökulmasta ongelmallista tässä oli kuitenkin se, että monet tasa-arvo- ja sukupuolitietoisien pedagogiikan opetuksen suunnittelua, järjestämistä ja arviointia koskevista periaatteista eivät aina erottuneet jo olemassa olevista vaihtoehtopedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan periaatteista.

Pedagogisesti olen vähän hämmentynyt siitä kun minä rupesin lukemaan näitä sukupuolitietoisien pedagogiikan erilaisia artikkeleita, kirjoja ja opuksia. Minä ajattelin, että mitä ihmettä se on, että nyt minun täytyy opetella jotain ihan uutta. Mutta sitten minä tajusin että loppujen lopuksi ne keinot mitä siellä ajatellaan sukupuolitietoiseksi ovat kyllä sen tyypisiä keinoja, että semmoinen pedagogiikka joka ottaa huomioon vaihtoehtoiset erilaiset kriittisen pedagogiikan perusteet, niin kyllä sitä kautta pystyy löytämään aika hyvin niitä käytänteitä. Että mitään sellaista radikaalisti uutta minun mielestä siellä ei ole. (HAASTOKL1)

Kriittistä ja feminististä pedagogiikkaa yhdistävänä eronteon periaatteena nähtiin esimerkiksi opiskelijoiden kokemusten hyödyntäminen ja jakaminen opetuksessa. Sukupuolitietoisien opetuksen pedagogiset käännökset liitettiin lähinnä sisältöihin

ja siellä sukupuolen näkyväksi tekemiseen, tiedon sukupuolittuneisuuteen ja sukupuolen luonnollisuusoletuksien problematisointiin.

Ehkä se on sitä sukupuolitietoista että tietoisesti täytyy opettajan panna oppilaatkin ajattelemaan että tämä on yksi rakenne joka on myös rakennettu. Eikä se ole vain sellainen, joka pyörii tässä ja on ihan kuin näkemätön. (HAASTOKL1)

Sukupuolitietoista pedagogiikkaa pyrittiin hahmottamaan myös negaation kautta eli vastaamalla siihen, mistä sukupuoleen liittyvien erojen havainnoinnista ei ole kysymys. Tässä kohdin sukupuolitietoisien pedagogiikan määritelmät tulivat lähemmäs jo aiemmin määriteltyä sukupuolisensitiivisyyden käsitettä kuin sukupuolitietoisuuden käsitettä. Näistä jälkimmäistä kritisoi siinä, että sukupuolitietoisuus voidaan tulkita myös tietona ”tytöistä ja pojista ja näiden eroista”. Eräässä haastattelussa koulutuksellisen tasa-arvon katsottiin jossain määrin pitävän sisällään tämän suuntaisia määritelmiä.

Tämä opetus- tai tiedostamisprosessi menee pieleen, jos ruvetaan näkemään tytöt ja pojat ihan erilaisina. Että sitten täytyy tehdä ihan erilaista pedagogiikkaa pojille ja ihan erilaista tytöille, kun ne ovat niin erilaisia ja ne kasvavat niin erilaisiksi. Esimerkiksi, minua jotenkin ärsyttää perusopetuksen opetussuunnitelmassa oleva tämä, että pitää nähdä tyttöjen ja poikien kasvatuksen ja kehityksen erot. Tavallaan otetaan presupponoituna, että siinä on valtavasti eroja. (HAASTOKL1)

Sukupuolierottelujen välttämiseksi haastatteluissa tarjottiin vaihtoehtoisena käsitteenä sukupuolikriittisyyttä. Sukupuolikriittisessä pedagogiikassa olisi kyse siis ensisijaisesti periaatteesta, jossa opettaja ja opetus interaktiutilanteena pyrkivät pysähtelemään ja kyseenalaistamaan sitä, miten ne itse toimivat sukupuolen luonnollistajina. Hankkeen kautta tuotiin esille muutamia esimerkkejä joiden kautta sukupuolikriittistä pedagogiikka olisi mahdollista soveltaa opetus- ja kasvatustilanteissa. Esimerkiksi Itä-Suomen yliopistossa varhaiskasvatuksen professorina toimiva Ulla Härkönen näki lasten leikeissään omaksumat sukupuolisidonnaiset roolit oivallisena tarkastelun kohteena ja vaikuttamisen paikkana (Härkönen, Lappalainen, Nummenmaa, Ylitapio-Mäntylä & Lehtonen 2011, 82). Joissakin ideoinneissa sukupuolitietoisuuden ajateltiin toteutuvan käyttöönotettavien tarkistuslistojen kautta, joissa tietyt sukupuolittavat käytännöt tulisivat ensin tietoisesti tunnistetuiksi ja myöhemmin automaattisesti poissuljetuiksi.

Rupesin miettimään sitä, että pitäisikö lähteä sitä kautta, että olisikin tällainen tsekkauslista. Vaikka, älä sano että ”hyvää huomenta tytöt ja pojat”, kun menet luokkaan, tai ehkei nyt siinä muodossa juuri, mutta

erilaisia kohtia miten se erontekojen tuottaminen tapahtuu käytännössä. Keräisi niistä [käytännöistä] sellaisen tarkistuslistan (...) ja voisi ajatella, että sitä kautta kun minä opettelisin, että en sano hyvää huomenta tytöt ja pojat, niin silloin olisi jo tapahtunut muutos. Minä en jakaisi niitä oppilaita kahteen ryhmään. (HAASKÄYT1)

#### **4.3.2 Hankeyhteistyö ja sen esteet: Ylitavoitteellisuus, ajanpuute ja ulkoahjautuvuus**

Vaikka TASUKO-hankkeen suunnittelu lähti liikkeelle pienen asiantuntijaryhmän ideoinnista, yhteistyöverkosto kasvoi nopeasti. Eri yliopistoyksiköissä tehdyn koulutus- ja tutkimustyön lisäksi hanke teki paikallista ja valtakunnallista yhteistyötä esimerkiksi Suomen Opettaksi Opiskelevien Liiton eli SOOL:in kanssa, neuvotteli opetusalan ammattijärjestön kanssa ja oli esillä OAJ:n tilaisuudessa sekä Educa-messuilla. Hanke oli myös esillä kahteenkin kertaan *Opettaja*-lehdessä. Lisäksi hanke teki kansainvälistä tutkimusyhteistyötä, joka oli kuitenkin enemmän yksittäisten henkilöiden kuin organisaatioiden välistä. (TASUKO 2011a, 13–15.)

Hankkeeseen osallistuneiden organisaatioiden välinen yhteistyö ei hankkeen raportin mukaan sujunut aina vaikeuksista (TASUKO 2011a, 8). Yhtäältä yhteistyöongelmat kytkeytyivät hankkeelle jo alussa muotoutuneisiin sisältöihin kuten ylimitoitettuihin tavoitteisiin sekä käytettävissä olevan ajan ja henkilöstöresurssien niukkuuteen (TASUKO 2011, 17).

Tämän asian oivaltaminen ja oivalluttaminen läpi Suomen kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa kuitenkin näillä aika vähäisillä naistutkimuksesta kiinnostuneitten voimin on aika iso haaste. (HAASKL1)

TASUKO:n haastatteluissa yhdeksi hankkeiden yleisemmäksi ongelmaksi esitettiin se, että hakuprosesseihin ja jatkuvaan raportointiin kului liikaa työpanoksia, mutta hanketyö suuntasi huomiota liiaksi laskennallisesti mitattaviin toiminallisiin suoritteisiin.

Sen tehokkuuden ja aikaansaavuuden näyttäminen rupeaa muodostumaan tärkeäksi. Se seuraa suoraan niistä menettelyistä, mitkä koskevat niiden hankkeiden hakemista tai ylipäättänsä tavoitteiden muotoilemista ja jatkuvaa raportointia. Ja se raportointi ei ole sisällöllistä vaan se on jotenkin toimintaa koskevaa, kuinka monta mitäkin missäkin. (HAASKÄYT1)

TASUKO-hankkeen kykyyn saavuttaa sille asetetut tavoitteet tunnuttiin jo lähtökohtaisesti suhtauduttavan varauksellisesti. Epäilyksiä tuottivat aiemmat kokemukset ja tutkimukset kehittämisprojektien ongelmista ja opettajankoulutuksen

muutoksen hankaluudesta. Tutkimuksellisesta problematisoinnista huolimatta hankkeisiin liittyvä edistämisen- ja arviointiodotus sekä usko hankkeen tavoitteisiin näyttäisivät kuitenkin voittaneen epäilykset (ks. Brunila ym. 2011, 26; Syrjäläinen & Kujala 2010; Lehtonen 2011, 202; Lahelma 2011a, 94).

Opettajankoulutuksen muutoksen kannalta ongelmaksi muodostui kuitenkin se, että monet opettajankoulutusyksikköjen kanssa kaavaillut yhteistyömuodot jäivät toteutumatta. Esimerkki tämän suuntaisesta yhteistyöstä olivat koulutustilaisuuksudet, joita järjestettiin niin paikallisina tilaisuuksina kuin verkossakin (esim. Heikkinen ym. 2010, 48). Niiden kuvaaminen yhteistyönä oli perusteltua, sillä ajatuksena ei ollut ainoastaan jakaa opettajankouluttajille tietoa aiheesta vaan ottaa heidät mukaan opetuksen kehittämistyöhön, pohtimaan sitä, kuinka he voisivat huomioida aihepiiriin omassa opetuksessaan.

Opettajankoulutuksen henkilöstölle suunnattuja koulutustilaisuuksia järjestettiin useita eri puolilla Suomea (TASUKO 2011a, 8). Vaikka tilaisuudet keräsivät kiitosta, niiden osallistujamäärät olivat odotettua pienemmät. Yhtänä syynä opettajankouluttajien vähäiseen osallistumiseen pidettiin heidän kiireistä työtahtiaan. (TASUKO 2011a, 16.)

Ongelma on tämä opettajankouluttajien täydennyskoulutus itsessään. Eihän sitä ole ja miten [opettajankouluttajat] pystyvät osallistumaan mihinkään koulutukseen (...) Sen järjestäminen on tosi vaikeata. Nämä ovat hirveän tiukkoja aikatauluja mitä kouluttajilla on. Vaikka se [koulutus] olisi ihan siinä fyysisesti samassa rakennuksessa ja samassa kerroksessa, niin se ei tarkoita sitä että siihen voisi osallistua. (HAASTKÄYT1)

Opettajankoulutuslaitosten henkilökunnan lisäksi myös opettajaksi opiskelevien kiinnostus hanketta kohtaan arvioitiin vähäiseksi. Kiireiden sijaan vähäistä kiinnostusta selitettiin vähäisellä tietämyksellä, jonka puolestaan arveltiin johtuvan aihepiiriin marginaalisuudesta omalla laitoksella. Sen sijaan samaan tiedekuntaan kuuluvan kasvatustieteen laitoksen opiskelijoiden havaittiin olevan kiinnostuneempia. Tässä kohden havainnot poikkeavat hieman hankeraportista, jossa vähäistä kiinnostusta selitettiin puolestaan sillä, että ”sukupuolten välinen tasa-arvo koetaan yliopistoissa vielä usein harrastuneisuutta- ja mielipidekysymykseksi, ei niinkään velvollisuudeksi” (TASUKO 2011a, 16).

Minun käsittääkseni tuolla kasvatustieteen oppiaineessa on hirveän pitkään opetettu sukupuoli- ja naisnäkökulmaista kasvatuksen tutkimusta ja siellä on myös saatu kasvatettua opiskelijakunta. Siellä on valtavan aktiivisia ihmisiä tämän asian suhteen. Täällä opettajankoulutuslaitoksella, jossa ei erityisiä kursseja ole ollut, niin meidän opiskelijat ovat vähän passiivisempia tämän asian suhteen (...) He eivät kyllä ole oppineet mieltämään tätä tärkeäksi siten kuin ehkä joitain muita asioita. En tiedä mikä

on syynä, mutta opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat ovat olleet vähän vähemmän mukana nähdäkseni tuolla, kun mitä sitten semmoisen laitoksen opiskelijat, jossa sitä oppiainetta tai sitä aluetta on voinut aika pitkään opiskella. Että kyllä tässä selvä tällöinen syy-seuraussuhde tietysti on. (HAASTOKL1)

Hanke pyrki lisäämään opiskelijoiden kiinnostusta opettajankoulutuksen opetusohjelmia muuttamalla (TASUKO 2011a, 3). Keskeisin keino, jolla TASUKO-hanke pyrki sitomaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmatyötä itselleen asettamiinsa tavoitteisiin, olivat eri yksiköiden kanssa laaditut yhteistyösopimukset. Opettajankoulutusyksiköiden tapauksessa yhteistyösopimuksien olemassaolo ja niihin sitoutuminen ei kuitenkaan ollut aina selvää.

Se oli enempi epävirallista, että minä tiesin sen hankkeen, mutta se tuli vähän kuin salama kirkkaalta taivaalta (...) Se jäi minulle jotenkin pettymykseksi, että silloin 2008 odotin, että minulle tulee jotain. Että tarvittaessa kommentoin ja voin esitellä tätä laitoksella, mutta minulle ei tullut mitään allekirjoitettavaksi. (HAASTOKL3)

Raportissa yhtenä syynä tutkintovaatimustyön hankaloitumiseen esitettiin se, että yliopistouudistuksesta johtuen opetussuunnitelmatyö myöhästyi. Tämä merkitsi opetussuunnitelmatyön siirtymistä eteenpäin ajalle, jolloin hanke oli jo päättynyt. Ajan kuluessa myös laitosten johtoryhmät ja opetussuunnitelmatyöryhmien kokoonpanot saattoivat muuttua, jolloin aiemmin johdon kanssa laaditut yhteistyösopimukset kadottivat merkitystään. Yhteistyösopimukset olisi pitänyt myös uusia aina laitosjohdon vaihtuessa.

Niin kauan kun minä olin tuossa niin ei niitä opseja tai tutkintovaatimuksia hankkeen aikana tiedekuntaneuvostossa tai laitoshallinnossa muutettu (...) Ne piti muuttaa, mutta ne siirtyivät silloin. (HAASTOKL2)

Edellinen johtaja oli erittäin myönteinen tälle hankkeelle ja omassa toiminnassaan edisti sitä (...) Ja silloin meillä oli ihan voimakaskin tuki johdon puolelta. Nyt tämä on jäänyt (...) En tiedä mitä ovat sitten hankkeessa tehneet. Ovatko olleet uuden johtajan kanssa nyt sitten yhteydessä vielä tästä, siitä minulla ei ole tietoa. (HAASTOKL1)

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien muutoksen ongelma hahmottuu näin myös hankkeen henkilösidonaisuuden kautta. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuden sisällyttäminen kaikkeen opettajankoulutukseen olisi edellyttänyt sitä, että jokaisessa opettajankoulutusyksikössä olisi ollut joku henkilö, jolla olisi ollut mah-

dollisuus ja halua osallistua päätäntävaltaisena jäsenenä niihin kokouksiin ja työryhmiin, joissa tutkintovaatimuksia valmistellaan ja joissa opetussuunnitelmasta päätetään.

Käytännössä se on kyllä niin, että sitten on istuttava ihan jokaikisessä kokouksessa siinä kehittämistyöryhmässä ja oltava mukana todella aktiivisesti siinä, jotta sinä näet sen kohdan että mihin kohtaa tämä sopii ja mihin tämän voi laittaa. Siinä täytyy olla oikeasti joku semmoinen joka pystyy menemään (...) [joku] joka on ihan konkreettisesti kädet savessa siinä laitoksessa tekemässä sitä kehitystyötä. Se on se ainut keino.

(HAASTOKL1)

Organisaation jäsenyyden lisäksi opetusohjelmatyön havaittiin olevan riippuvaista myös ”strategisesta” neuvottelutaidosta. Oman teeman rummuttamisen si- jaan tärkeänä pidettiin kykyä kuunnella ja tunnistaa opetussuunnitelmatyön kokonaiskuvasta oikeita vaikuttamisen paikkoja ja hetkiä.

Jotta sillä on myös mahdollisuuksia mennä läpi, niin sitä ei voi joka ikisessä kokouksessa toittotaa, koska sitten sinä olet (...) [Muut ovat,] että taas tuo avaa suunsa ja sieltä tulee se sukupuoli. Pitää myös osata jotenkin strategisesti kuunnella sitä koko isoa kehittämistyöryhmää että milloin on se oivaltava kohta ottaa se asia esiin. (HAASTOKL1)

Muutoksen rajojen ja mahdollisuuksien havaittiin osin liittyvän myös siihen, ajateltiin muutos tavoitteet sisältä- vai ulkoapäin asetetuiksi. TASUKO:n tapauksessa eräänlaiseksi paradoksiksi näyttäisikin muodostuneen se, ”miten saada koulutusyksiköt tulemaan siihen käsitykseen, että asia on hoidettava.” (TASUKO 2011a, 16). Jotta siis sukupuolitietoisuus saataisiin sisällytettyä opettajankoulutukseen, tulisi opettajankouluttajankouluttajat ensiksi saada vakuuttumaan teeman tärkeydestä, ja vasta opettajankouluttajien omaehtoisten edistämisyhtymysten myötä sukupuolitietoisuus voisi vakiintua osaksi opettajankoulutusta.

Että sekään ei auta, että joku ulkopuolinen asiantuntija tulee paukuttamaan sinne, että tämä on tärkeä (...) Tämä on minusta käytännön haaste, että se on oikeasti käytännön ihan konkreettista rankkaa työtä, jota täytyy sitten pystyä tekemään. (OKLHAAST1)

Virallisten organisaatiojäsenyyksien ja -asemien lisäksi ulkopuolisuutta näyttäisi hankkeessa määrittäneen myös se, kenellä ajateltiin olevan oikeus puhua opettajankoulutuksesta ja neuvotella sen kehittämistarpeista. Jaottelu opettajankouluttajiin ja ei-opettajankouluttajiin ei tosin perustunut ainoastaan organisaatiojäs-

nyyksiin vaan myös koulutustaustaan. Yksi vaatimus ulkoaohjautumisen välttämiseksi näyttäisi olleen, että opettajankoulutuksen kehittämistarpeista puhuvan henkilön tulisi olla sekä koulutukseltaan opettaja että opettajankouluttaja.

Minulle tuli sellainen olo, että jos minä lähen ilman hankkeeseen kuuluvaa opettajankouluttajaa neuvottelemaan opettajankoulutuslaitosten kanssa, niin että se (...) Se ei vaan käy. (HAASTKÄYT1)

Toisaalta raportissakin mainitusta hankkeen teeman ”sensitiivisyydestä” johtuen ulkoisilta tahoilta näytettäisiin odotettavan erityisiä diplomaattisia kykyjä opettajankoulutusta lähestyessään. Muutamissa haastatteluissa hankkeen lähestymisyri-tyksien katsottiin suoraviivaisuudellaan aiheuttaneen vastareaktioita. Aihealueeseen ajateltiin hankkeen taholta liittyvän poliittista jännitettä (ks. Lahelma 2011, 93a). Hankkeen kohtaama vastustus liitettiin opettajankoulutuksen ennakkoluuloihin ja kielteiseen suhtautumiseen aihetta kohtaan:

Olemme kohdanneet myös ennakkoluuloja ja vähäistä kiinnostusta, ja moniin opettajankoulutuksen kannalta tärkeisiin tilaisuuksiin emme ole päässeet esittelemään hanketta toistuvista pyynnöistä huolimatta. Aihealueen sensitiivisyys ja poliittisuus on tässä varmasti eräänä tärkeänä syynä. (TASUKO 2011a, 17.)

Teeman sensitiivisyyden ja poliittisuuden sijaan muutamissa havainnoissa tuotiin esille myös opetuksen sisältöjen relevanssin puute. Hankkeen teemat eivät kytkeytyneet riittävästi opettajankoulutuksen jo olemassa olevaan opetukseen ja tutkimukseen.

Sitten niistä TASUKO:n tilaisuuksista, jotkut niistä esiintymisistä...Vaikka olen hirveän liberaali, mutta siinä tuli jyrättyä sitten aika paljon sellaista, joka oli niiden aineiden opettamisen kannalta keskeistä. Että se on hyvin herkkä alue. (HAASTOKL2)

Koulutuksen ohella toinen keino, jolla hanke pyrki tekemään itseään tutuksi opettajankoulutukselle, olivat tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuteen liittyvät julkaisut ja materiaalit. Tiedon tuotantoa ja levittämistä pidettiin tärkeänä jo siksikin, että aiemmin ”kasvatuksen ja koulutuksen sukupuoliuudistusta koskevat ajatukset ovatkin tulleet kentän ulkopuolelta, ei niinkään ammattilaisilta itseltään” (Hynninen & Lahelma 2008, 284). Nyt hankkeen tuottamia materiaaleja pidettiin tarkoituksenmukaisina juuri siksi, että ne pyrkivät huomioimaan opettajankoulutuksen käytännöllisyysvaatimuksia.



Ne on hyvin yritetty tehdä niin kun kaikki artikkelit jotenkin sillä tavalla, että ne nimenomaan koskettaisi koulussa työssä olevia ihmisiä tai ylipäättään tällaisessa koulutyössä ja koulutuksen suunnittelussa mukana olevia ihmisiä. Että ei pelkästään tutkijoita, vaikka tutkijat ovatkin olleet niitä, jotka niitä artikkeleita on tehneet. (HAASTOKL1)

Käytännönläheisestä otteesta huolimatta julkaisujen katsottiin kuitenkin keskittyneen liiaksi tutkijoiden ja opettajankoulutuksen sisäiseen vuoropuheluun ja jättäneen käytännön koulutyön kysymykset vähemmälle huomiolle. Yhteistyötä, sen mahdollisuuksia ja tulevaisuustarpeita hahmotettiin näin lähinnä yliopistoissa tapahtuvan opetuksen ja tutkimuksen näkökulmasta. Tämän suuntaisia havaintoja tukevat myös TASUKO-kirjan haastatteluvalinnat. Suurin osa haastatelluista työskenteli yliopistoissa. Koulutyössä toimivia opettajia ei kirjaan ollut juurikaan haastateltu (Lehtonen 2011 (toim.), 3–8).

Hankkeen ongelmat liitettiin opettajankoulutuksen sulkeutumisen ohella näin osin myös hankkeen rajautumiseen varsinaisen kohteensa ympärille. Vaikka hankkeen pääkohde oli opettajankoulutus, osa näki opettajankoulutuksen yhteiskunnallisena asiana, jota koskevien asioiden tulisi puhutella laajaa yleisöä kuten kouluissa toimivia opettajia ja rehtoreita mutta myös oppilaiden vanhempia.

TASUKOssa näyttää olevan se, että ollaan sen hankkeen ja hankkeen pääkohderyhmien sisällä kuitenkin liikaa, kun pitäisi kuitenkin käydä sitä isoa yhteiskunnallista vuoropuhelua. Opettajankoulutushan on yhteiskunnallinen asia jos mikä. Kyllä siellä tärkeitä teemoja sisältävät hankkeet pitäisi keskustella myös aika isosti ulospäin (...) Ainakin vähintään kouluille ja vanhemmille mielellään vielä laajemmin. Nehän on se kovin laaja joukko, jonka kanssa tätä keskustelua pitäisi käydä. Siis rehtorien, opettajien, kuntien koulutoimen johtajien, opetuspäälliköiden, vanhempainjärjestöjen ja erilaisten yhdistysten [kanssa](...) Sinne se keskustelu kuuluu. (HAASTMIN2)

Haastatteluaineiston perusteella osa hankeyhteistyön ongelmista näyttäisi heijastuneen myös hankkeeseen taloudellisen niukkuuden jakona. Vaikka eri yksiköiden oli mahdollista saada rahoitusta omiin osahankkeisiinsa – ja raportin mukaan rahoituksen hajauttaminen mahdollisti paikallisen työskentelyn – haastatteluissa ongelmana pidettiin opettajankoulutuksen kehittämiseen varatun määrärahan lipsahdamista opettajankoulutukselta ”sivu suun”. Tämä taas johtui siitä, että opettajankoulutuksen piiristä puuttui riittävä asiantuntemus hankehakemuksen laatimiseksi.

Ne rahat menivät Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitokselle ja ne olivat naistutkijoita, jotka pystyivät sen hakemuksen tekemään (...) Eihän

ne tunne niinkään opettajankoulutusta. Ja ne olivat tehneet sellaisen ohjelman täysin ulkopuolella sen opettajankoulutuksen verkoston. (HAAS-TOKL2)

Hankkeen nähtiin siis luoneen ohjelmansa ikään kuin opettajankoulutusverkoston ulkopuolella, eikä yksittäisen opettajankoulutusyksikön käytössä olevien resurssien ajateltu riittävän organisaation kannalta järkevään toimintaan kuten esimerkiksi henkilöstön palkkaukseen. Opettajankouluttajien olisi siis pitänyt lähteä mukaan hankkeen kehittämistyöhön pääsääntöisesti talkoohengessä. Vaikka opetuksen kehittämiseen oltiin periaattessa valmiita osallistumaan, koettiin työajan käyttäminen muuhun kuin julkaisemiseen ja pakolliseen opetustoimintaan yliopistouran kannalta riskinä. Huomio kiinnittyi taloudellisten resurssien suuntaamisen rinnalla näin myös olemassa olevien ajallisten resurssien suuntaamiseen.

Ihmisellä kun on yliopistossa tietty määrä aikaa, se 1600 tuntia. Nyt kun tämä tutkimuksellinen puoli, nämä B1:set ja A1:setkin toivottavasti on lisännyt osuuttaan siitä 1600 tunnista, ja mitä [kukin] tekee sen ohitse, se on eri asia. Mutta jos ajattelee nuorempia ja keskiryhmääinkin kuuluvia tutkijoita, jotka tähtäävät sitten eteenpäin professorin virkoihin, niin kyllä tässä on se vaara, että [sellaiselle kehittämistoiminnalle] ei ole tilaa (...) Että kuka uskaltaa heittäytyä tällaiseen opetuksen kehittämistyöhön, kun pitää sitä omaa tieteellistä kilpeä kirkastaa. (HAASTOKL2)

Hankeohjauksen edellyttämien voimavarojen jakamisen ongelma ei vaivannut ainoastaan opettajankoulutusyksiköitä vaan yhtä lailla muita hankkeen osapuolia, mukaan lukien myös rahoituksesta vastaavan opetusministeriön. Yksittäisten virkamiesten työpanoksen lisäksi hallitusohjelmien poikkihallinnolliset hankkeet kilpailevat usein myös samoista ministeriö- ja yksikkökohtaisista resursseista (ks. VTV 2010, 9).

#### **4.3.3 Integroitua vai erillistä sisältöä? Sukupuolitietoisuuden tarkastelun paikat opettajien peruskoulutuksessa**

TASUKO:lle oli jo hallitusohjelmassa annettu tavoite tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuden tuomisesta kaikkeen opettajankoulutukseen. Ehdotus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisen tueksi oli kirjattu myös hankesuunnitelmaan. Sen sijaan hankkeen tuli itse ratkaista se, missä muodossa aihepiiri opettajankoulutuksen opetusohjelmiin sisällytettäisiin. Hankkeen piirissä näyttäisi valinnan kahtalaisia odotuksia. Yhtäältä aihealuetta suunniteltiin sisällytettäväksi opettajankoulutukseen integroituna kokonaisuutena, joka läpäisisi kaikki koulutusohjelmat, oppisisällöt ja opetusmoduulit. Toisaalta osassa puheenvuoroista korostettiin erillisten kurssien tärkeyttä sekä tiettyjen opetusmoduulien tarjoamia

erityismahdollisuuksia. Molemmille näkökulmille on olemassa perustelunsa, ja molemmilla on myös ongelmansa, jotka liittyvät sekä muuttuviin tietokäsityksiin että opettajankoulutusorganisaatioiden tapoihin liittämään jokin asiakokonaisuus osaksi omia tutkimus- ja opetusohjelmia.

Ajatus tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuudesta koko opettajankoulutuksen läpäisevänä teemana liittyy laajempaan koulutuksen organisoinnista koskevaan ajattelutapojen muutokseen. Perinteisesti koulutusorganisaatiot ovat vastanneet ympäristöstä asettuviin uusiin koulutuksellisiin odotuksiin jatkamalla omaa sisäistä eriytymistään esimerkiksi uusien koulutusohjelmien, kurssien ja oppiaineiden muodossa (esim. Stichweh 2003).<sup>17</sup> Tätä koulutusorganisaatioiden tapaa vastata niille ympäristöstä asettuviin tehtäviin on kuitenkin kritisoitu siitä, että se tuottaa pirstaleista, muusta tiedosta ja käyttöyhteyksistä irrallista tietoa. Ratkaisua ongelmaan on niin koulun kuin opettajankoulutuksen tapauksessa haettu kokonaisopetuksen sekä ilmiökeskeisen pedagogiikan suunnalta (esim. Uusikylä & Atjonen 2000; Muukkonen 2012; POPS 2014).

Edellä kuvattu muutosodotus on havaittavissa myös TASUKO -hankkeen pohdinnoissa siitä, missä muodossa tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus tulisi sisällyttää opettajankoulutukseen. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuden kannalta ongelmana pidettiin sitä, että ainejakoinen ja tietoa lokeroiva opettajankoulutus pitää yllä kyseenalaistamatonta maailmankuvaa. (Syrjäläinen 2010, 6.) Samalla hankkeen puitteissa kritisoitiin myös opettajankoulutusta toiveiden mosaiikiksi, johon jokainen on vuorotellen käynyt liimaamassa oman pienen palasensa.

Tässä myös heijastuu, että opettajankoulutus on jotain sellaista johon [lisää paloja] laittamalla hyvä tulee (...) Itse asiassa tähän kertoo aika hassusta ja pirstaleisesta tavasta ymmärtää opettajankoulutus. Että opettajankoulutus olisi vaan sellainen tilkkutäkki, johon laitetaan kaiken maailman paloja. Kolme opintopistettä, yksi opintopiste, viisi opintopistettä. Ja sitten kun ne ovat pakollisina, niin sitten yhteiskunnan asiat ovat kunnossa. (HAASTMIN2)

Hankkeen piirissä oli omaksuttu laajalti ajatus siitä, että erillisen sisältökokonaisuuden sijaan tasa-arvo- ja sukupuolitematiikka joka pitää sisällyttää osaksi kaikkea opetusta tai integroida jo olemassa oleviin kursseihin ja opetusmoduuleihin. Ajatus tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuudesta koko opettajankoulutuksen läpäisevänä teemana sai kannatusta aina valtioneuvostosta saakka: TASUKO-kirjaa varuten haastatellun opetusministeri Henna Virkkusen mukaan tulisi pyrkiä juuri sii-

---

<sup>17</sup> Koulutusohjelmien, -organisaatioiden ja kurssien yhteensulauttaminen on sen sijaan liittynyt usein koulutuksen organisoimista koskeviin taloudellisiin ja hallinnollisiin odotuksiin.

hen, ettei sukupuolitietoisuudesta tulisi erillistä osaa, vaan että se läpäisisi teemana kattavasti koko opettajankoulutuksen sisältäen niin käytännöllistä kuin teoreettistakin tietoa. Lisäksi ministeri esitti, että teemaa olisi mahdollista edistää opettajankoulutuksessa yhteisesti esimerkiksi verkkokurssien ja oppimateriaalien avulla. (Brunila ym. 2010, 12.)

Hankkeen tekemän kartoituksen mukaan myös opettajaksi opiskelevat ja aihepiirin asiantuntijat kannattivat läpäisyteeman ideaa (Jauhiainen ym. 2011, 38). Tasa-arvotyön projektimuotoistumista tutkinut Kristiina Brunila tarkasteli sisältöintegraation mahdollisuuksia teeman jatkuvuuden ja kattavuuden näkökulmasta. Brunilan mukaan tasa-arvo ei toteudu erillisenä projektina tai kurssina. Kirjoittaja piti opettajankoulutuksen muuttamista tasa-arvo- ja sukupuolitietoisemmaksi periaatessa helppona, joskin juhlapuheiden sijaan tarvittaisiin konkreettisia toimenpiteitä, poliittista tahtoa ja vastuunkantoa. (Brunila ym. 2011, 28.)

Toisaalta yleisistä teemoista esitettiin myös varsin kriittisiä huomioita. Oman kurssin puutetta pidettiin myös merkinä arvonannon puutteesta opettajankoulutuksen sisällä. Toisekseen ongelma oli siinä, mihin opetussuunnitelman osioon tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus tulisi läpäisyteemana kirjata, jotta se koskettaisi kaikkia opettajaksi opiskelevia. TASUKO:n parissa havaittiinkin yksi moduuli, joka sisältyy kirjattuna poikkeuksesta kaikkiin opettajaksi opiskelevien tutkintovaatimuksiin — opetusharjoittelu. Opetusharjoittelun erityisetuna voidaan pitää myös sitä, että se vastaa ministerinkin esittämään toiveeseen käytännön tiedosta.

Sukupuolen tarkastelun liittämistä osaksi harjoittelua perusteltiin esimerkiksi TASUKO:n julkaisemassa raportissa *Pipot tiedon tiellä. Sukupuolihuomioita opettajankoulutuksessa*. Raportin kirjoittaneet, opettajaksi opiskelevat Anne Norrema, Penni Pietilä ja Tanja Purtonen (2010) kuvasivat esimerkkien avulla, miten harjoittelua ohjaavat opettajat osallistuvat sukupuolten sosiaaliseen tuottamiseen. Tilanteen korjaamiseksi opiskelijat ehdottivat, että sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvät kysymykset integroitaisiin harjoitteluun reflektion ohjauksen yhteyteen, jolloin aihealueen käsittely ei vaatisi erillistä kurssia eikä veisi tilaa harjoitustunneilta.<sup>18</sup> Tämä edellyttäisi toisaalta sitä, että reflektion ohjauksesta olisivat vastuussa sukupuolentutkimukseen perehtyneet kouluttajat. Kirjoittajat painottivatkin TASUKO:n tavoitteiden suuntaisesti opettajankouluttajien lisäkoulutuksen tarvetta ja alan asiantuntijoiden hyödyntämistä. (Heikkinen ym. 2011, 58; Norrema, Pietilä & Purtonen 2010, 38–39; Syrjäläinen 2010, 6.) Toisaalta PIPOT-raportissa todettiin myös, että juuri harjoitteluun kohdistuu valtava määrä erilaisia odotuksia.

Harjoittelun ohella TASUKO:ssa pohdittiin myös mahdollisuutta tarkastella sukupuolta eri oppiaineiden ainedidaktiikan opetuksen yhteydessä. Tampereen

---

<sup>18</sup> Tasa-arvo- ja sukupuolitematiikan tarkastelua opetusharjoittelun yhteydessä kannatti myöhemmin myös esimerkiksi Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL.

yliopistossa opiskelijoiden näkemystä asiasta kartoittaneen Eija Syrjäläisen mukaan myös opiskelijat olivat tämän vaihtoehdon kannalla. Didaktiikan nähtiin mahdollistavan sukupuolen tarkastelun sekä opetusjärjestelyiden että oppisisältöjen erityiskysymyksenä.

Mitään erilliskurssia ei aiheesta toivottu, vaan katsottiin, että tematiikka tulisi olla läsnä kaikissa oppiaineissa, etenkin didaktiikassa. Miten opetan tytöille tai pojille matematiikkaa, miten otan huomioon sukupuolen liikunnassa. Suurta mielenkiintoa opiskelijat tunsivat myös seminaarisamme esille tuotuun ajatukseen tyttö-poika-pedagogiikasta, jota on kokeiltu muutamissa paikallisissa peruskouluissa. (Jauhiainen ym. 2011, 38.)

Haastatteluotteessa esitettyä ajatusta sukupuolelle ”luontaisesta” tyttö-poika-pedagogiikasta tosin myös kritisoitiin hankkeen parissa. Esimerkiksi liikuntakasvatusta tutkinut Päivi Berg esitteli TASUKO-kirjan taito- ja taideaineiden opetusta käsittelevässä haastattelussa, että ”oppilaan sukupuoli ei määritä sitä, minkä tyyppisestä liikunnasta hän on kiinnostunut” (Berg, Guttorm, Kankkunen, Kokko, Kuoppamäki, Lepistö, Turkki, Väyrynen & Lehtonen 2011, 107). Sen sijaan että tytöille pyritään tarjoamaan tyttömäistä ja pojille poikamaista, kirjoittajat (mt.) ehdottavat, että eri oppiaineiden opetuksessa olisi herkkyyttä huomioida oppilaiden erilaisia taipumuksia ja mieltymyksiä ja näin purkaa ongelmallisia sukupuoliasetelmia.

Jotta opettajankoulutuksessa ja laajemminkin koulutuksessa päästäisiin tämän suuntaiseen sukupuolisensitiivisyyteen, tulevien opettajien tulisi koulutuksensa aikana saada käsitteellisiä valmiuksia ymmärtää sukupuolen tuottaminen sosiaalisissa prosesseissa. Lapin yliopistossa TASUKO:n osatutkimuksen toteuttaneet Sari Vidén ja Päivi Naskali (2010) esittivät, että tämän tavoitteen saavuttaminen edellyttää sisältöintegroitien lisäksi myös aiheeseen paneutunutta kouluttajaa ja teemalle varattua erilliskurssia. Tilannetta, jossa teema olisi huomioitu sekä erilliskurssina että sisältöintegroitina, pidettiin hankkeessa monesta syystä ihanteellisenä (ks. myös TASUKO 2011b, 35).

On hyvä pyrkiä yhteen kaikille opiskelijoille pakolliseen kurssiin, vaikka tämä onkin haasteellinen tehtävä täyteen ahdetuissa opetussisällöissä. Sen lisäksi aihepiiri tulee sisällyttää koulutuksessa eri oppiaineisiin. (Lahelma 2011a, 94.)

Jos olisi mahdollista sitten ajatella, että siellä olisi joku tällöinen erityinen kurssi, jossa nimenomaan painotettaisiin jotain sukupuolitietoista nä-

kökulmaa. Tai sitten, että se tulisi läpitunkevana ideana tai jotenkin läpikulkevana ideana läpi koko koulutuksen, niin se olisi tietysti ideaali. (HAASTOKL1)

Erilliskurssien tarvetta toivat esille sekä koulutukseen osallistuneet opiskelijat (Heikkinen ym., 50) että segregaaation lieventämistyöryhmä (OKM 2010, 13), joka päätyi hieman erisuuntaisiin johtopäätöksiin kuin läpäisyperiaatetta ehdottanut ja työryhmän asettanut opetusministeri Virkkunen (vrt. Brunila ym. 2011, 12). Erilliskurssien keskeiseksi ongelmaksi nähtiin kuitenkin työryhmässä se, ajateltiin kurssin olevan pakollinen vai vapaaehtoinen. Jos kurssi haluttiin pakolliseksi, tulisi samanlaajuisen tutkinnon säilyttämiseksi poistaa jokin toinen kurssi. Tällaisia päätöksiä työryhmät eivät kuitenkaan pysty tekemään, joten ne päätyvät usein vain ehdottamaan uusien kurssien lisäämistä.

Nykyajanahan kuuluu tapoihin kirjoittaa siellä [muistion] jossain loppupuolella, että tämä asia on otettava huomioon opettajankoulutuksessa. Jokainen itseään kunnioittava työryhmähän muistaa muistuttaa tästä...En ole nähnyt ainuttakaan työryhmämuistiota jossa kerrottaisiin mikä pitää ottaa opettajankoulutuksesta pois, jotta tämä meidän tärkeänä pitämämme asia mahtuu sinne tilalle. (HAASTMIN1)

Usein uusien erilliskurssien ainoaksi toteuttamiskeinoksi jää kurssin tarjoaminen opiskelijoille vapaavalintaisena. Esimerkkinä vapaavalintaisesta erityiskurssista TASUKO:n kirjassa (Heikkinen ym. 2011, 50) mainittiin Turun yliopistossa opetussuunnitelmiin sisällytetty Sukupuoli ja koulutuksen käytännöt -kurssi, jota opetettiin tiedekunnan yhteisenä, joskin vaihtoehtoisena opintojaksona.

Helsingin yliopistossa sukupuolen tematiikka pyrittiin puolestaan sisällyttämään opettajankoulutukseen pakollisena kytkemällä se opetuksen yhteiskunnallista ulottuvuutta käsitteleviin luentoihin. Alun perin monikulttuurisuuden tematiikan huomioonottamisen tarpeesta käynnistynyt muutostarve johti Kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnalliset, historialliset ja filosofiset perusteet -kurssin osalta muutokseen, jossa monikulttuurisuus- ja sukupuoliaiheille irrotettiin opetuksesta oma luentokokonaisuus. Hahmottamalla monikulttuurisuusopinnot opetussisällöissä sosiaaliset eronteot ikään kuin yhteiseksi nimittäjäksi sukupuoliteeman kanssa, tasa-arvo- ja sukupuoliteema oli mahdollista sisällyttää pakollisena moniin koulutusohjelmiin pakollista kurssimäärää silti kasvattamatta. (TASUKO 2011a, 10). Sisältöjensä osalta teeman kytkemisen osaksi monikulttuurisuuskasvatusta nähtiin palvelevan sukupuolisensitiivisyydelle olennaista eronteojen pohdintaa. (Lahelma 2011a, 94.)

Asiaa oli lähestetty myös vastakkaisesta suunnasta. TASUKO:n kanssa samaan aikaan opettajankoulutukseen kohdistuneen monikulttuurisuusteeman nähtiin vie-  
neen huomiota tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuudelta esimerkiksi tutkintovaati-  
mustyössä.

Tämä on vähän iso ja tuntematon laitos, ja täällä on tietysti niin voimakas  
tämä oppiaineiden vaikutus, [että] tänne on vaikea puskea tilaa sinne si-  
sälle. Sitten pitää muistaa, että tämä monikulttuurisuus tuli sitten ja tem-  
paisi samaan aikaan. Se haastoi [opettajankoulutusta] samansuuntaisena  
(...) Silläkin oli oma ministeriön erilliraha ja kolmen vuoden kehittämis-  
hanke. Ja sitten tuli se Hannele Niemen Opettajankoulutus 2020 ja si-  
inäkin oli tämä monikulttuurisuus painotettuna. (HAASTOKL2)

Vaikka hankkeen loppuraportin mukaan ”Tasa-arvo- ja sukupuolittietoisien opetta-  
jankoulutuksen opetussuunnitelman perusteet eivät toteutuneet suunnitellussa  
muodossa” (TASUKO 2011a, 8), hankkeen vastuullinen johtaja tarkasteli käyn-  
nistynyttä muutosta kuitenkin optimistisesti ja positiivisessa valossa (Lehtonen  
2011, 22). TASUKO-kirjan lopputulemassa päädyttiin myös ehdottamaan teemal-  
lisen sisältöintegroinnin mahdollisuutta täyteen ahdetun opettajankoulutuksen  
muutosprosessissa. Samalla tuotiin esille se, että jonkin teeman huomioiminen  
opetussuunnitelmatasolla on aina valinta.

Usein perusteluna sukupuolittietoisuuden lisäämistä vastaan on se, että  
koulutusohjelmat ovat jo nyt ’täyteen pakattuja’ eikä uusi teema mahdu  
mukaan. Tämä on kuitenkin arvovalinta. Sukupuolittietoisien näkökulman  
sisällyttäminen opettajankoulutukseen voi tarkoittaa sitä, että annettavaa  
koulutusta kehitetään kriittiseksi sukupuolittuneita ja heteronormatiivisia  
käytäntöjä kohtaan sekä sitä, että sukupuolinäkökulmia ja -teemoja aktii-  
visesti sisällytetään olemassa oleviin opetussuunnitelmiin, kurssin oppi-  
sisältöihin ja tutkimuskirjallisuuteen. Aina tämä ei tarkoita erillisen suku-  
politeemaisen kurssin lisäämistä ohjelmaan, vaikka sen on katsottu ole-  
van mielekäs lisä koulutukseen. (Lehtonen 2011, 202.)

Osa kartoituksissa ja piloteissa ilmaistuista odotuksista jäi kuitenkin elämään suo-  
situsten muotoon – ikään kuin tulevaisuudessa lunastettaviksi. Vastaavasti myös  
TASUKO:n toimintaa koskevassa raportissa korostettiin, ettei opettajankoulutuk-  
sen muutos tapahdu hetkessä, vaan ”opettajankoulutuksen rakentuminen tasa-  
arvo- ja sukupuolittietoiseksi vaatii erityistä pitkäjänteisyyttä” (TASUKO 2011,  
17). Pitkäjänteisyyden lisäksi muutoksen nähtiin edellyttävän myös jatkuvaa var-  
jelua. Yksittäisten sisältöjen saaminen hetkellisesti osaksi opettajankoulutusta ei  
muuta kokonaistilannetta, vaan sisältöihin kirjattuja tavoitteita joudutaan pitä-

mään silmällä niin kauan kuin teema halutaan opettajankoulutuksen tutkintovaatimuksissa säilyttää. Kasvatus-lehdessä julkaistussa puheenvuorossa hankkeen johtaja Elina Lahelma (2011a, 94) esittikin, että tulevaisuudessa olisi kyse ”TA-SUKO: n aikana saavutetun vartioimisesta ja kehityksen edelleen edistämisestä”. (Ks. myös Brunila ym. 2011, 22.)



## 5 Yhteenveto

Tässä luvussa nivon yhteen analyysiluvuissa tekemiäni havaintoja ja käyn keskustelua hankeorganisaatioihin ja opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyvän tutkimuskirjallisuuden kanssa. Yhteenvetoni etenee tutkimuskysymysteni mukaisessa järjestyksessä siten, että ensimmäisessä alaluvussa 5.1 kuvaan sitä, miten poliittisiin ohjelmiin nojaavat opettajankoulutuksen kehittämishankkeet syntyivät ja miten aiemmat päätökset ja ohjelmat vaikuttivat hankkeiden tavoitteisiin. Alaluvussa 5.2 hahmotan hankkeita organisaationaalisina ja semanttisina kytkentöinä, toisin sanoen selvitän, mihin kommunikaation muotoihin hankkeet aktualisoituessaan tukeutuivat ja ja miten hankkeita puitteistettiin perusorganisaatioissa. Alaluvussa 5.3 hahmottelen hankeohjauksen mahdollisuuksia ja rajoja.

### 5.1 Kehittämishankkeen synty: Taustakeskustelusta kehittämishankkeeksi

Jos joku asia on pielessä yhteiskunnassa niin sitten nähdään, että vika on koulussa ja jos vika on koulussa niin vika on pohjimmiltaan sitten opettajankoulutuksessa. Että se on aika mielenkiintoinen ajatuskuvio.  
(HAASTOKL8)

Oheinen haastatteluaineistostani poimittu lainaus kuvaa ajatusketjua, jossa yhteiskunnalliset ongelmat muotoillaan ensin koulua koskeviksi ongelmiksi ja siitä edelleen opettajankoulutuksen puutteiksi. Kahden tutkimani hankkeen syntyhistoriat näyttäisivät ilmentävän juuri tällaista muutosodotusten tuottamisen logiikkaa, jossa tasa-arvo- ja demokratiapoliittiset ongelmat tulevat muotoilluiksi ensin koulua ja myöhemmin opettajankoulutusta koskeviksi ongelmiksi ja ratkaisuiksi.

Lähtien liikkeelle ensimmäisen tutkimuskysymykseni mukaisesti hankkeiden synnyn tarkastelusta, hankkeiden taustalla vaikuttavat muutosodotukset näyttäisivät muotoutuneen monesta suunnasta ja jo paljon ennen varsinaista poliittisten ohjelmien syntyä. Tarkastelemieni hankkeiden taustalla vaikuttaneet hallitusohjelmat ammensivat teemoja ja ongelmanmuotoiluita useista aiemmista poliittisista ohjelmista ja kansainvälisistä säädöksistä, samalla kuitenkin uudelleenmuotoillen aiempien ohjelmien tavoitteita. Poliitiikan ohella hankkeiden syntyyn ja teemojen muotoutumiseen vaikuttivat olennaisesti myös tuolloiset hallinnolliset ohjelmat ja aiemmat selvitykset. Tutkimiani hankkeita voidaan näin pitää eräänlaisina hallinnollis-poliittisina hybrideinä, jotka kuljettavat politiikan ja hallinnon kautta asetettuja tavoitteita tutkimus- ja opetusorganisaatioiden ratkaistaviksi.

Ensiksi tarkastelemani Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen tapauksessa tavoitteisiin näyttäisivät vaikuttaneen erityisesti poliittis-hallinnolliset huolet edustuksellisen demokratian tilasta ja toiveet sektorirajat ylittävän demokration voimistamisesta. Poliittisissa ohjelmissa ja strategia-asiakirjoissa demokration kasvatuksen odote suuntautui koulutukseen myös epäsuorasti opetussuunnitelmien perusteisiin kirjatun aktiivisen kansalaisuuden aihekokonaisuuden kautta (LOPS 2003; POPS 2004).

Poliittis-hallinnollisten keskusteluiden rinnalla – ja siihen osin myös vaikuttaen – vaade koulujen demokration kasvatuksen kehittämisestä sai vahvistusta myös aiempien selvitysten ja tutkimusten kautta. Varsinkin kansainvälisen IEA CIVICS -tutkimuksen (esim. Brunell & Törmäkangas 2002) havaintoja nuorten poliittisen kiinnostuksen vähäisyydestä käytettiin useaan otteeseen koulutusta koskevien toimenpiteiden tarpeellisuutta perusteltaessa. Aikaisemmillä opettajankoulutusta koskevilla arvioinneilla (esim. Välijärvi 2000; Jussila & Saari 1999) oli puolestaan keskeinen rooli sen kannalta, että demokration kasvatus päädyttiin hanke-  
muotoisesti edistämään myös opettajankoulutuksessa.

TASUKO-hankkeen taustalla voidaan tunnistaa kansalaisvaikuttamishanketta ajallisesti pitkäkestoisemman tasa-arvopolitiikan vaikutus, johon kansainvälinen tasa-arvopolitiikka ja Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma löi oman työmarkkinapolitiittisen leimansa. Opettajankoulutukseen aiemmin kohdistuneiden tasa-arvotoimien tarkastelu osoitti, kuinka monin monin tavoin koulutuksellinen tasa-arvopolitiikka on kyöksissä tutkimukseen ja koulutusta koskevaan lainsäädäntöön. TASUKO:a voisikin pitää opettajankoulutusta koskevan tasa-arvotyön hetkellisenä rakenneyhteyden muotona, jossa erilaiset poliittiset, hallinnolliset, tutkimukselliset ja koulutukselliset tavoitteet pyrkivät hyödyntämään toinen toistaan uusien ohjelmien muotoilemiseksi.

Hankkeiden taustalla vaikuttaneet, tutkimustiedolla ja lainsäädännöllä vahvistetut poliittis-hallinnolliset odotukset voidaan tiivistää seuraavasti (TAULUKKO 4):

**TAULUKKO 4.** Tasa-arvo- ja kansalaisvaikuttamishankkeiden hallinnolliset, poliittiset, lainsäädännölliset ja tutkimukselliset perusteet

Hanke	Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke	Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa -hanke
<b>Hallitusohjelma</b>	Vanhasen I hallitus, kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma	Vanhasen II hallitus: Työmarkkinapolitiikka
<b>Lait ja asetukset</b>	Perustuslaki 14§, POPS 2004/ Lukiolaki 21.8.1998/629, 27§.	Perustuslaki 6 §, Perusopetuslaki 628/1988 14 §, Tasa-arvolaki 609/1986, Yliopistolaki
<b>Aiempi politiikka/hallinto</b>	1990-luvun hallinnon hajauttamispolitiikka, kansainvälinen demokratiapolitiikka, Lipposen osallisuushankkeet	Naisasialiike ja järjestöpolitiikka 1960-luvulta alkaen, kansainvälinen tasa-arvopolitiikka erityisesti työmarkkinoiden suhteen, tasa-arvopolitiikka aiemmissa hallitusohjelmissa, hallinnollinen tasa-arvotyö hallinnon asiantuntijaelimissä ja projekteissa
<b>Hallinto ja näkökulma koulutukseen</b>	"Poikkihallinto", sektorien ylittäminen, demokratiakasvatus edustuksellisen demokratian käytänteiden oppimisena	"Valtavirtaistaminen", "segregaation purku", koulutus tasa-arvotyön välineenä, koulutus-urien sukupuolirippumattomuus
<b>Selvitykset /tutkimukset</b>	Demokratiaindikaattorit, puutteet OKL:n yhteiskunnallisissa sisällöissä, yhteiskuntaopetuksen puutteet perusopetuksessa (IEA CIVICS 2001)	Laajamuotoinen kotimainen ja kansainvälinen tutkimus- ja selvitystyö sukupuolten tasa-arvon asemasta kasvatuksessa ja opettajankoulutuksessa

Sisällöllisistä eroavaisuuksista huolimatta molempien hankkeiden organisoituminen noudatti samanlaista kaavaa. Organisaatioiden välisten virallisten yhteydenottojen sijaan hankkeet käynnistyivät ja alkoivat organisoitua jo olemassa olevien hallinto-, tutkimus- ja opetusverkostojen kautta. Hankerahoitusta ei myöskään kilpailutettu esimerkiksi normaalin tutkimusrahoituksen tavoin, vaan ministeriö myönsi rahoituksen hankeneuvotteluiden onnistuttua hallitusohjelmien toteuttamiseen varatuista pääluokista.

Hankkeiden käynnistymisjaksot näyttäisivät poikenneen toisistaan jonkin verran. Kansalaisvaikuttamishanke otettiin koordinoivassa yksikössä vastaan melko suoraviivaisesti, kun taas TASUKO:n käynnistymistä edelsi ministeriön rahoittama, vuoden mittainen suunnitteluvaihe. TASUKO:on liittyivät myös kansalaisvaikuttamishanketta pidemmät neuvottelut niin hanketta rahoittaneen opetusministeriön kuin Helsingin yliopiston tiedekunnankin kanssa. Hankkeiden rahoitus pohjassa oli muitakin eroja. Kansalaisvaikuttamishankkeen kokonaisbudjetti oli 175 000 euroa, mutta tämän lisäksi ministeriö rahoitti kahta samaan teemaan liittyntä opettajankoulutuksen tutkimushanketta. TASUKO:n kokonaisbudjetti oli

600 000 euroa (STM 2011, 39), josta hanke itse jakoi rahoitusta eri puolilla Suomea tehtyihin tutkimusprojekteihin.<sup>19</sup>

Molemmat hankkeet näyttäisivät asettaneen itselleen samansuuntaisia tavoitteita, joita voidaan hahmottaa niin hankkeiden sisällön kuin hankeohjausmuodon suunnalta. Kansalaisvaikuttamishankkeen tavoitteena oli vahvistaa yhteiskunnallisen tietämyksen ja pohdinnan osuutta opettajankoulutuksen tutkintovaatimusten sisällöissä ja arvioida ja kehittää opettajankoulutusyksiköiden osallistumiskulttuuria. Myös TASUKO-hankkeen tavoitteena oli teeman sisällyttäminen kaikkeen opettajankoulutukseen. Varsinaisten opettajankoulutuksen muutosta koskevien odotusten lisäksi TASUKO:lle asetettiin myös kartoitettavia ja tiedontuotantoon liittyviä tehtäviä (TASUKO 2011a, 17).

Opettajankoulutuksen ohella molempien hankkeiden odotettiin arvioivan itseään erilaisten suoriteodotusten valossa. Hankkeille asetettiin tavoitteita esimerkiksi pedagogisten sovellusten ja tutkimustiedon koostamisesta, tuottamisesta ja jakamisesta. Molempien hankkeiden odotettiin jo lähtökohtaisesti keräävän ja jakavan ”hyviä käytänteitä” erilaisten verkkoon perustettujen materiaalipankkien kautta. Kummatkin hankkeet asettivat tavoitteekseen omaa aihepiiriään koskevan tutkimuksen voimistamisen hankkeisiin kytkeytyneiden erillisten tutkimusprojektien muodossa.

## 5.2 Hanke organisaatioiden välisenä yhteistyönä ja käännöskytkentänä

Tutkimukseni toisena tutkimustehtävänä oli kuvata sitä, miten hankkeet muodostavat sitovuuden eri organisaatioiden välille ja miten hankkeisiin liittyneet muutokset tulevat hankkeiden kautta uudelleen merkityksellistetyiksi. Molempien tarkastelemieni hankkeiden tapauksessa organisaatioiden välinen sitovuus rakentui yhteistyösopimuksille, jotka sopimuksen muotoina eivät kuitenkaan tarkasti määritelleet osapuolten välisiä tehtäviä ja vastuita. Hankkeiden tavoitteita myös muutettiin hankeprosessin aikana.

Organisaatioiden hankeyhteistyöstä voidaan molempien hankkeiden tapauksessa erottaa kaksi tasoa. Ensimmäinen taso liittyi niihin yhteistyömuotoihin, joita hankkeet virittivät eri yliopistojen yksiköiden sisällä ja välillä. Tällaisia olivat esimerkiksi hankkeen puitteissa järjestetyt normaalikoulujen ja opettajankoulutuslaitosten yhteisseminaarit ja palaverit sekä eri tutkimusyksiköiden yhdessä laatimat julkaisut. Toisekseen hankkeet rakensivat paikallista ja tilapäistä yhteistyötä julkishallinnollisten organisaatioiden, yliopistojen ja eri järjestöjen välille.

Yhtenevistä tasoista huolimatta tarkastelemani hankkeet erosivat ensimmäisen tason yhteistyön organisoinnissa. Kansalaisvaikuttamishankkeeseen perustettiin jo

---

<sup>19</sup> Budjettien ero liittyi myös siihen, että kansalaisvaikuttamishankkeessa varsinaista palkkaa nosti vain yksi henkilö, kun taas TASUKO:ssa palkattuja henkilöitä oli useampia (TASUKO 2011, 3).

hankkeen syntyessä ohjausryhmä, johon kuului eri opettajankoulutusyksiköiden lisäksi jäseniä esimerkiksi opetusministeriöstä, Opetushallituksesta, Kuntaliitosta sekä nuoriso- ja opiskelijajärjestöistä (esim. Ahonen ja Rantala 2005; Rantala & Siikaniva 2005, 119–122). Opettajankoulutusta koskevan edustavuuden saavuttamiseksi hanke pyrki nimeämään itselleen edustajan jokaisesta opettajankoulutusyksiköstä.

Tutkimuksen osalta kansalaisvaikuttamishankkeeseen liittyi kaksi erillisrahoitteista tutkimusprojektia, joissa arvioitiin sekä yhteiskunnallisen tiedon opetuksen tilaa että opettajaksi opiskelevien kansalaisvaikuttamisprofiilia (Suutari-nen 2006a; 2006b; Syrjäläinen ym. 2006). Erillisten tutkimusprojektien rinnalla hanke kohdentui myös katsausluontoisten kirjoitusten julkaisuun ja levittämiseen. Paperisten julkaisujen lisäksi hanke hyödynsi levityksessään normaalikoulujen yhteistä verkkoalustaa eNorssia, jota käytettiin lisäksi erilaisten normaalikouluissa kehiteltujen opetuskäytänteiden jakamiseen. Osana organisaatioyhteistyötä ja tiedonvälitystehtävää hanke järjesti eri yksiköissä kansalaisvaikuttamiseen liittyviä tapahtumia sekä painatti julisteita, esitteitä ja hihamerkkejä yhdessä Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton eli SOOLin kanssa.

Kansalaisvaikuttamishankkeesta poiketen TASUKO ei perustanut itselleen ohjausryhmää, vaan rakentui olemassa olevan naistutkimusverkoston pohjalle. TASUKO ei lähtenyt myöskään organisoitumaan opettajankoulutusyksiköjä yhdistävien ja erottavien aluejakojen kautta. Varsinaisen hankkeen käynnistyttyä se neuvotteli ja solmi yhteistyösopimuksia paikallisesti eri opettajankoulutusyksiköiden kanssa. Yhteistyösopimus tarjosi sopimuksen toiselle osapuolelle taloudellista tukea mutta edellytti samalla hankkeen tavoitteiden edistämistä. Yhteistyösopimuksia solmittiin sekä paikallisten opetuspilotointien että tutkimushankkeiden osalta.

TASUKO pyrki kansalaisvaikuttamishankkeen tavoin vaikuttamaan opettajankoulutukseen tiedonjakamisen keinoin: järjestämällä valtakunnallisia tapaamisia, koulutuksia ja seminaareja sekä julkaisemalla ja jakamalla verkossa oppimateriaaleja, puheenvuoroja ja raportteja. Opettajankoulutusyksiköiden lisäksi TASUKO-hanke pyrki vaikuttamaan kansalaisvaikuttamishankkeesta poiketen myös hallinnollisiin organisaatioihin. Hanke antoi toimikautensa aikana toimenpidesuosituksia esimerkiksi opetusministerin nimittämälle segregaaation lieventämistyöryhmälle (OKM 2010).

Erilaisista tavoitteista huolimatta, hankkeilla oli myös yhteisiä sidosryhmiä kuten Opetushallitus, Kuntaliitto ja SOOL. Molempiin hankkeisiin liittyi myös samansuuntaista kohderajautumista. Vaikka hankkeet määrittelivät tehtäväalueeseen koko opettajankoulutuksen, ne aktualisoituivat lähinnä yliopistollisen opettajankoulutuksen ja yleissivistävän koulutuksen hankkeina. Näin siitäkin huolimatta, että kansalaisvaikuttamishankkeeseen liittyi odotteita yhteistyöstä ammatillisen koulutuksen kanssa, ja TASUKO:n puolestaan toivottiin koskettavan myös opettajien täydennyskoulutusta.

Organisaatioiden välisen yhteistyön ohella hankkeita on mahdollista tarkastella myös semanttisina käännöskytkeinä. Näin ymmärrettyinä hankkeet onnistuivat ainakin jossain määrin käännättämään niihin kohdistuneita poliittis-hallinnollisia tavoitteita opettajankoulutukseen liittyvän tutkimuksen, pedagogiikan sekä opetus- ja kasvatustieteiden kielille. Molempien hankkeiden ohjauksellinen voima näyttäisi perustuneen pitkälti semanttiseen väljyyteen, jossa hankkeen tavoitteita tai sisältöjä ei rajattu tiukasti (ks. Andersen & Born 2000, 300). Jo hankkeiden moniviitteelliset nimet, *kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa* sekä *tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuus opettajankoulutuksessa* mahdollistivat hankkeiden paikantamisen osaksi monia poliittis-hallinnollisia, tutkimuksellisia ja pedagogisia odotusrakenteita.

Hankkeiden taustalla vaikuttavien poliittis-hallinnollisten ohjelmien ja näihin teemoihin kytkeytyvien, opetusta ja tutkimusta koskevien merkityksenantojen välillä oli kuitenkin havaittavissa monensuuntaisia jännitteitä ja käännösongelmia. Kansalaisvaikuttamista pyrittiin tutkimuksellisenä käsitteenä jäsentämään sosiaalista muutosta korostavan kriittisen pedagogiikan suunnassa, kun taas koulukontekstissa kansalaisvaikuttaminen ymmärrettiin pääsääntöisesti opetussuunnitelman velvoittamana osana koulujen päivittäistä opetus- ja kasvatustehtävää. Varsinaisia kytköksiä näiden kahden havainnon muodon välillä ei ole ainakaan hankeraporteissa havaittavissa.

Jälkeenpäin tarkasteltuna kansalaisvaikuttamisen viiteongelmaa voitaisiin selittää vasta muotoutumassa olevan kasvatustieteellisen tutkimuksen kuvauksen ongelmana. Vaikka demokratiakasvatuksen mahdollisesta roolista opettajankoulutuksessa oli jo ennen hanketta olemassa jonkin verran tutkimusta (esim. Novak 1994), on demokratiakasvatuksen empiirinen ja soveltava tutkimus löytänyt tiensä opettajankoulutukseen vasta vähitellen viimeisen vuosikymmenen aikana (esim. Robertson 2008; Tammi, Raisio & Ollila 2014). Osaltaan tätä sisällöllistä jäsentämistä on hankaloittanut se, että keskustelua on käyty lähinnä kasvatustieteen sisällä. Myöskään kansalaisvaikuttamishanke ei tavoittanut yliopistojen ainelaitoksia muutamaa yksittäistä yhteiskuntatieteilijää lukuun ottamatta. Keskustelua demokratiakasvatuksen yhteiskuntatieteellisistä sisällöistä käytiin hankkeen piirissä lähinnä opettajankouluttajien välillä.

TASUKO:n tapauksessa merkityksenantoa koskevaa rajaamista tehtiin jo hankkeen nimen eli tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuuden termin kohdalla. Yhtäältä hankkeen nimen väljyydellä pyrittiin välttämään liiallista rajautumista. Toisaalta väljyyden nähtiin mahdollistavan myös tyttö- ja poikapedagogiikkojen kaltaisia, sukupuolten erilaisuutta luonnollistavia tavoiteohjelmia.<sup>20</sup> Aiemmissa tutkimuksissa tällaisia sukupuolta tuottavia koulutuksellisia käytänteitä on kritisoitu voimakkaasti. Sukupuolieroja mahdollisesti luonnollistavan sukupuolittietoisuuden

---

<sup>20</sup> Kannanottoja poika- ja tyttöpedagogiikkojen puolesta ovat esittäneet viime aikoina julkisuudessa myös opettajankouluttajat (esim. Räihä & Mattila 2015).

käsitteen rinnalla hankkeessa käytettiinkin sukupuolikriittisen pedagogiikan käsitettä.

Siinä missä kansalaisvaikuttamishankkeessa ohjauksen rajat hahmottuivat vasta toimikauden loppupuolella, TASUKO-hankkeeseen näyttäisi alusta lähtien kuuluneen eksplikoitu itseymmärrys hankemuotoisen tasa-arvotyön ja opettajankoulutuksen muutoksen vaikeudesta (Hynninen & Lahelma 2008, 284).<sup>21</sup> Tämän itseymmärryksen syntyyn vaikutti oletettavasti se, että monet hankkeeseen osallistuneet henkilöt olivat olleet mukana myös lukuisissa TASUKO:a edeltäneistä tasa-arvon kehittämishankkeissa. Lisäksi feministinen tutkimus on laajemminkin kiinnittänyt huomiota opettajankoulutuksen kyvyttömyyteen tarkastella sukupuolten tasa-arvoon liittyviä kysymyksiä (esim. Weiner 2000).

TASUKO:n kannalta hankeohjauksen ongelmaksi muodostui aihepiiriä koskevan tutkimustiedon kääntäminen opettajankoulutusyksiköiden opetusta ohjaaviksi pedagogisiksi periaatteiksi. Alkuperäisen suunnitelman mukaan hankkeeseen osallistuvat opettajankouluttajat tuottaisivat tasa-arvo ja sukupuolitietoisien pedagogiikan sisällöt (ks. Lahelma 2011a, 94.) Ongelmaksi muodostui kuitenkin se, että vain harvat opettajankouluttajat ehtivät kiireiltään osallistumaan hankkeen järjestämiin koulutustilaisuuksiin. Hankkeen itsearviointin mukaan opettajankouluttajien vähäinen osallistuminen hankkeen tilaisuuksiin vaikutti osaltaan myös siihen, että muutokset opettajankoulutuksen tutkintovaatimuksissa jäivät vähäisiksi.

Hankkeisiin ohjauskytkentöinä liittyy vielä yksi käänösprobleema, nimittäin hankkeiden raportointi niitä rahoittaneille tahoille. Kiinnostavaa tässä käänöksessä on se, miten hankkeet raportoivat itsestään, ja miten hankkeessa havaittu tulee esitetyksi tilaajille eli poliittisille yleisöille. Molemmissa tapauksissa hankkeet laativat toimikautensa aikana raportteja, joissa hankkeiden tavoitteita ja kohdetta pyrittiin jatkuvasti selventämään. Hankkeiden alku- ja väliraportteihin näyttäisi liittyneen myös itsehoputusta, jossa jäljellä olevan ajan uskottiin olevan hankkeiden kannalta ratkaiseva (esim. Ahonen ja Rantala 2005, 17). Sekä Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen että Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportit päättyivät samansuuntaisiin lopputulemiin. Hankkeiden alkuraporteissa asetetut kovat tavoitteet näyttäisivät loppuraporteissa korvaantuneen muutoksen hitautta ja ohjauksen rajoja koskevilla pohdintoilla. (Hansen 2007, 125–126; TASUKO 2011a, 17.)

Toisaalta loppuraporteissa on tunnistettavissa uusien odotusten hautomo. Vaikka hankkeet eivät saavuttaneet niille asetettuja tavoitteita opettajankoulutuksen sisältöjen ja käytäntöjen muuttamisessa, niitä pidettiin silti opettavaisina ko-

---

<sup>21</sup> Myös loppuraportin (TASUKO 2011b, 41) tapa jäsentää tiettyjä kasvatuksen ja koulutuksen sisältöjä tasa-arvokeskustelun ”kestoaiheina” kielii tasa-arvotyölle vakiintunesta tavasta hahmottaa koulutusta ongelmasysteeminä.

kemuksina ja tervetulleina piristeinä opettajankoulutuksesta käydylle keskustelulle. Loppuraporttien tavassa korostaa opetuksen ja tutkimuksen tulevia kehittämistarpeita voidaan tunnistaa myös pyrkimys ylittää hankkeiden ajallinen rajallisuus. (Ks. Hansen 2007, 130–132; TASUKO 2011a, 15–17; Lehtonen 2011, 215–218; STM 2011, 39.)

Hankeraporteissa esitettyihin havaintoihin opettajankoulutuksen muutoksen mahdollisuuksista ja rajoista suhtauduttiin poliittisten ohjelmien raportoinnin yhteydessä hyvin valikoivasti. Pääministeri Matti Vanhasen (I) hallituksen ohjelman seurantaraportissa (VN 2007a, 263) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen raportointiin vahvistaneen kansalaisvaikuttamisen osaamista ja asemaa opettajankoulutuksen tutkintojen uudistuksessa. TASUKO-hanketta ei mainittu vaalikauden hallituspolitiikan toteutumisen arviointiraportissa (VN 2011), mutta hallituksen tasa-arvo-ohjelman loppuraportissa (STM 2011) oli kirjattuna suoritemuotoisesti useita TASUKO:n tuotoksia sekä jatkotoimenpide-ehdotuksia. Vanhasen II hallitusta seurannut Jyrki Kataisen hallitus piti tasa-arvo-ohjelmassaan tärkeänä, että sukupuolten tasa-arvoa koskevat sisällöt integroitaisiin osaksi opettajankoulutusta. (STM 2012). Hallitus ei kuitenkaan ryhtynyt vaalikauden aikana näkyviin toimenpiteisiin asioiden muuttamiseksi (STM 2015).

### **5.3 Opettajankoulutuksen hankeohjauksen mahdollisuudet ja rajat**

Tutkimukseni kolmas tehtävä oli tarkastella sitä, minkälaisia mahdollisuuksia ja rajoja yliopistollisen opettajankoulutuksen hankeohjaukseen liittyy. Hankkeiden tuottamien raporttien perusteella molemmat hankkeet jäivät alkuperäisistä opettajankoulutuksen muutostavoitteistaan. Kansalaisvaikuttamishankkeessa muutos ei ollut toteutunut tutkintovaatimustyön osalta, koska opettajankoulutuslaitosten tutkintovaatimustyötä vaikeutti hankkeen leimautuminen historian ja yhteiskuntatiedollisen tutkimuksen ja opetuksen aihepiiriksi. Kaikille opettajankouluttajille suunnattu hanke jäi pääosin yhden oppiainesektorin edistämisvelvoitteeksi. TASUKO:ssa puolestaan ongelmaksi muodostuivat opettajankouluttajien vähäiset mahdollisuudet osallistua suunniteltuihin koulutustilaisuuksiin. Lisäksi joissain havainnoissa sukupuolitietoisien kasvatuksen teema koettiin epärelevantiksi opettajankoulutuksen oppiaineopetukseen valmentavan didaktisen tehtävän kannalta.

Tutkintovaatimustyötä molempien hankkeiden kohdalla rajannut tekijä oli opettajankoulutuksen henkilöstön osallistumisen perustuminen pitkälti vapaaehtoisuuteen. Yhteistyösopimuksista ja eri yksiköiden edustajista huolimatta hankkeet näyttäisivät luottaneen siihen, että opettajankouluttajat kokevat sisällöt omikseen. UIkoapäin määrittämiseen ja velvoittamiseen suhtauduttiin kielteisesti. Samalla hankkeiden havaittiin hieman yllätyksettömästi toteutuneen parhaiten niissä yksiköissä, joissa teemojen suuntaisia opetus- ja tutkimusohjelmia oli jo ennes-



tään käynnissä. Vaikka hankkeet usein raportoivat havaituista muutosmahdollisuuksista ja tapahtuneista muutoksista omina aikaansaannoksinaan, ne olivat usein osa perusorganisaatioiden normaalia toimintaa.

Toisekseen tutkintouudistustyö kärsi aikataulusongelmista ja hankkeiden temporaalisuudesta. Molempien hankkeiden rahoitus oli sidottu sen hetkisten hallitusohjelmien aikasykleihin, vaikka hankkeiden tavoittelemat muutokset edellyttivät hankkeiden rytmittämistä opettajankoulutusyksiköissä tehtävän tutkintouudistuksen aikatauluihin. Hankkeet näyttäisivät kuitenkin joko sattumalta tai tarkoituksella ajoittuneen opettajankoulutusyksiköissä suunnitellun tutkinnon uudistuksen yhteyteen. Tutkintouudistusprosessit kuitenkin viivästyivät molempien hankkeiden kohdalla monissa yksiköissä, ja niiden viimein käynnistyttyä hankkeiden huomio oli kiinnittynyt jo aikaan saaduista muutoksista raportoimiseen. Juuri päättymässä olevien hankkeiden teemojen sijaan yksiköt näyttäisivät valikoineen tutkintouudistuksen vaikuttimikseen muita uusia aiheita.

Ajallisen ulottuvuuden rinnalla ja siihen osin liittyen hankkeiden pyrkimykset kääntyä pedagogisiksi käytänteiksi näyttäisivät sopineen huonosti yhteen opettajankoulutuksen perusorganisaatioiden suoriteodotusten kanssa. Erityisesti opettajankoulutuslaitoksilla hankkeisiin kohdistui sisältäpäin usein toiveita tutkimusohjelman perustamisesta. Havainnot tutkimuksen korostamisesta tukevat osin Cubanin (1999) havaintoa, että yliopistomaailmassa meritoituminen tapahtuu ensisijaisesti tutkimuksen kautta. Rantala ja kumppanit (2009) ovat kiinnittäneet huomiota samaan ilmiöön yliopistollisessa opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutuksen sisäinen akatemisoitumispyrkimys (Säntti & Salminen 2012) yhdistettynä yliopistoissa käyttöön otettuun tulosohtauspolitiikkaan (Ylijoki & Aittola 2005, 7) suuntaavat opettajankouluttajien huomiota ja työpanosta erityisesti kansainväliseen julkaisemiseen.

Kansalaisvaikuttamishankkeessa tavoitteeksi asetetun keskustelevan ja opiskelijoihin vaikuttamaan kannustavan pedagogiikan kannalta ongelmallisena pidettiin yliopistojen pyrkimystä jatkuvasti tehostaa opetusta ja opiskelua. Lisäksi opettajankoulutuslaitoksilla vaihtoehtoisten opetuskokeilujen ja pienimuotoisten tutkimusten nähtiin vievän aikaa uskottavalta tieteen tekemiseltä. Normaalikouluissa nämä ongelmat eivät vaikuttaneet yhtä voimakkaasti, mutta niissä hankkeen kannalta ongelmallisena pidettiin opetustyöhön ja muihin hankkeisiin kuluvan ajan määrää. Vaikka normaalikouluissa hankkeeseen osallistuneet henkilöt kokivat olevansa sekä velvoitettuja että halukkaita erilaisten kokeiluiden toteuttamiseen, samanaikaisia hankkeita katsottiin kuitenkin olevan käynnissä liian paljon.

Kummassakin hankkeessa yleisenä ongelmana pidettiin raportointivelvoitetta. Raportoimisen katsottiin vievän aikaa itse opetuksen kehittämiseltä ja siihen liittyvältä tutkimukselta ja ohjaavan huomiota liiaksi tuloksellisuuden näyttämiseen. Tuloksellisuuden esittämiseen keskittyminen näyttäisi olevan hankeohjauksen ja projektiorganisaatioiden ongelma yleisemminkin (Kankare 2006, 126; Koskinen

2010, 150–152). Suoritteita erittelevien ja luettelevien raporttien sijaan hankkeiden aikaansaannoksista voisikin olla hyvä pystyä raportoimaan tavoilla, jotka ovat relevantteja ohjauksen kohteena oleville yksiköille.

Toisaalta molempien hankkeiden jälkitarkastelu osoittaa myös hankkeiden tuloksellisuuden arvioinnin epätarkkuuden (ks. Kankare 2006, 131–13). Esimerkiksi hankejaksolla käynnistyneet opinnäytetyöt ja tutkimukset valmistuvat usein vasta hankkeiden päättymisen jälkeen (esim. Hansen & Rantala 2009; Lahelma & Hyninen 2012; Jauhiainen, Kovalainen & Laiho, 2012). Lisäksi päättyneiden hankkeiden vaikutusta mahdollisiin *spin off* -projekteihin on hankalaa etukäteen arvioida.<sup>22</sup> Vaikka hankemuotoisuuteen näyttäisikin liittyvän mahdollisimman kattavan arvioinnin ja jatkuvan raportoinnin odotus, eivät monet hankkeiden pohjalta ponnistavat suoritteet ole kuitenkaan hankekauteen ajallisesti sidottujen raporttien havaittavissa.

Hankaluuksista ja havainnoinnin rajoistaan huolimatta hankkeet nostivat raporteissaan esille myös monia asioita, joissa ne katsoivat onnistuneensa. Molempien hankkeiden arveltiin hyödyntäneen ja vahvistaneen aiempia organisaatioiden välisiä verkostoja. Kansalaisvaikuttamishankkeen järjestämän toiminnan katsottiin tiivistäneen paikallisesti ja valtakunnallisesti normaalikoulujen ja opettajankoulutuslaitosten välistä yhteistyötä. Lisäksi kansalaisvaikuttamishankkeen nähtiin synnyttäneen myös uusia mahdollisia yhteistyömuotoja eri organisaatioiden kuten opettajankoulutusyksiköiden, opiskelijajärjestöjen sekä kansalaisjärjestöjen välillä (Hansen 2007, 81). Myös TASUKO:n voidaan nähdä pitäneen yllä valtakunnallisen naistutkimusverkoston yhteydenpitoa ja lisänneen opetus- ja tutkimusyhteistyötä naistutkimusverkoston ja opettajankoulutuksen välillä. Samalla TASUKO-hankkeessa kohdattuja, teeman edistämisen kannalta ongelmallisiksi havaittuja asioita oli mahdollista hyödyntää muissa, esimerkiksi hallituksen tasa-arvopoliittisen selonteon valmistelun yhteydessä asetettujen tavoitteiden tukena ja perusteena. (TASUKO 2011a, 17.) Opettajankoulutusorganisaatioiden muutoksen sijaan TASUKO:lla voidaankin tunnistaa diagnostinen ja tulevia ohjaustoimenpiteitä pohjustava tehtävä.

Kuten olen aiemmassa opettajankoulutuksen hankehistoriaa luotaavassa tarkastelussani (Hansen 2010, 125) tuonut esille, hankkeet näyttäisivät muodostuneen poikkitieteellisille aihealueille keinoksi pitää itseään esillä traditionaalista oppiainejakoa noudattavien opettajankoulutusyksiköiden tutkimus- ja opetusohjelmissa. Tarkastelemieni hankkeiden herättelevä ja muistuttava tehtävä näyttäisi liittyneen juuri sellaiseen poliittisena pidettyyn opetus- ja kasvatussisältöön, jonka osuus suomalaisessa opettajankoulutuksessa on ollut vähäinen (esim. Sitomaniemi-San 2015). Lisäksi hankkeet tekivät näkyväksi sellaista tutkimusta ja ope-

---

<sup>22</sup> Esimerkiksi vuonna 2015 rahoitettu yhteispohjoismainen koulutuksen tasa-arvosivusto perustui professori Elina Lahelman mukaan pitkälle TASUKO -hankkeen aikana tehtyyn pohjatööhön (Uutinen JustEd -verkkosivuilla).

tuksen kehittämistyötä, jota yliopistoyksiköiden omat työnseuranta- ja arviointimittarit eivät huomioi. Hankkeiden levittämää talous- ja talkoohenkeä kritisoidessa tulisikin ottaa huomioon, että arvioitavuutta, taloushyötyä ja mittausta painottavat logiikat elävät usein perusorganisaatioiden odotusrakenteissa (vrt. Brunila 2009a, 182). Oman tarkasteluni valossa hankekumppaneista esimerkiksi yliopistoyksiköt näyttäisivät havainnoineen hankkeita siltä osin, koituuko hankkeesta tutkimusprojektin kaltaista hyötyä vai ei. Opetusministeriölle näyttäisi olleen sen sijaan tärkeää hankkeen näkyvyys ja mahdollisimman laaja ja kattava osallistujajoukko.

Opettajankoulutuksen perusorganisaatioiden ohella hankkeilla voidaankin tunnistaa olevan myös kokonaan toinen kohde, erilaiset poliittiset yleisöt. Hallitusohjelmat vaihtuvat neljän vuoden välein, mutta tilapäinen opettajankoulutushanke tarjosi keinon vastata kansallisissa ja kansainvälisissä poliittisissa päätöksissä ja ohjelmissa asettuviin vaihtuviin odotuksiin. Valtakunnallinen koordinointi ja paikallinen toteutus mahdollistivat molempien hankkeiden tapauksessa ohjauksen prosessiluontoisuuden, jossa niin hankkeiden tavoitteita kuin niiden saavuttamiseen varattuja resursseja oli mahdollista kohdentaa organisaatiokohtaisesti. Hankkeiden voidaan näin ajatella palvelevan kumppanuuksien tavoin jatkuvasti muuttuvien odotusten ja mahdollisuuksien kartoitus- ja vakauttamistehtävää (ks. Andersen 2008, 132).

Ennalta asetettujen tavoitteiden saavuttamisen tai niistä jäämisen sijaan hankkeiden todentumista olisikin syytä tarkastella nimenomaan muuttuvia ja muotoutuvia odotusrakenteita vasten. Toisin kun ensimmäisen asteen organisaatiot, jotka pyrkivät päätöksissään sulkemaan tarjolla olevia vaihtoehtoja, hankkeet toisen asteen organisaatioina pyrkivät tuottamaan jatkuvasti uusia valinnanmahdollisuuksia. Tällaisen organisaatioiden sisäisen kontingenssin lisääntymisellä on myös kääntöpuolensa. Jos organisaatioissa on samanaikaisesti käynnissä useita uusia mahdollisuuksia kartoittavia ja tuottavia hankkeita, organisaatiot kohtaavat ohjelmista päättäessään yhä suurempia valinnan vaikeuksia. Ylikuormittuessaan eri ohjelmien toimeenpanosta vastaava henkilöstö alkaa suhtautua torjuvasti kaikkiin vapaaehtoisen kehittämishankkeen muodossa lähestyviin muutosvaateisiin. Tämä opettajankoulutuksen ”hankeähkyksikin” nimetty tila nousi esille sekä ministeriöiden virkamiesten, opettajankoulutuslaitosten että normaalikoulujen henkilöstön haastatteluissa (ks. Hansen 2007, 107–108).

Hankkeiden määrän lisääntyminen ja muun rahoituksen samanaikainen väheneminen näyttäisi johtavan myös eräänlaisen hanketaktikoinnin lisääntymiseen opettajankoulutuksessa. Hanketaktiointi liittyy osin Brunilan (2009a) käsitteeseen diskurssitaituruus, tosin käänteisesti. Siinä missä diskurssitaituruus tarkoittaa toimijaperustaista strategista kykyä suhteuttaa puhe siten, että oma agenda tulee kuulluksi (Brunila 2009a, 158), hanketaktiointi tarkoittaa perusorganisaatioissa hiljaisesti jaettua odotusarvoa, jonka perusteella sekä organisaatiot että henkilöt

liukuvat hankkeesta toiseen odotetun ja havaitun hyötyarvion perusteella. Opettajankoulutuksen kehittämisen tapauksessa tällaisen vakiintuneen tilapäisyyden erityisongelmana on kuitenkin se, että uusi hanke tuo usein mukanaan uuden aiheen ja tilapäisen hankehenkilöstön. Hankkeisiin osallistumisesta tulee itse sisältöä tärkeämpää.

Edelleen opettajankoulutuksen hankkeiden runsaus johtaa siihen, että opetusohjelmiin kohdistuvat samansuuntaiset hankkeet alkavat helposti ”kirjoittaa toisensa päälle”. Näin kävi myös tarkastelemieni hankkeiden tapauksessa. Muutamat kansalaisvaikuttamisen teemalla perustellut uudet opetusjaksot korvaantuivat hankkeen päätyttyä uusien hankkeiden teemoilla. Kuten Brunila (2009a, 180) on todennut, hankemuotoisuus lyhentää myös tiedon käyttöaikaa, jolloin hankkeiden tuottaman oppimateriaalin matka uutuushyllystä poistolaariin on entistä lyhyempi. Hieman yleisemmin voidaan myös esittää, että hankemuotoinen ohjaus temporalisoi kaikki ne odotusrakenteet ja niiden väliset rakennekytkökset, joiden välityksellä opettajankoulutuksen kehittämisen kohteista, muodoista ja sisällöistä käytävän kommunikaation on mahdollista ketjuuntua. Tiedon lyhyt käyttöikä ja jatkuvasti vaihtuvat kehittämisohjelmat asettavat rajansa myös sille, miten hankkeiden tuottamia materiaalipankkeja voidaan hyödyntää perättäisten hankkeiden välisinä muistivarantoina.

## 6 Pohdinta

Seuraavaksi pohdin tutkimusprosessini aikana hahmottunutta hankeohjausilmiötä yleisellä tasolla ja peilaan tutkimuslöydöksiäni opettajankoulutuksen kehittämisestä käytyyn keskusteluun. Lopuksi pohdin, mitä epistemologisia hyötyjä ja rajoituksia käyttämäni järjestelmäteoreettinen teoriakehys on kuvaukselleni tarjonnut.

### 6.1 Kokoava pohdinta – hankemuotoinen ohjaus opettajankoulutuksen kehittämisen lupauskoneistona

Tutkimieni hankkeiden elinkaari näyttää eri teemoista ja organisoitumistavoista huolimatta samankaltaiselta. Molempien hankkeiden tapauksessa poliittis-hallinnollisissa keskusteluissa oli jo ennen hallitusohjelmien laatimista muotoutunut opettajankoulutusta koskeva muutostavoite. Nämä muotoilut perustuivat usein aiempien hallinnollis-poliittisten päätösten uudelleen muotoiluihin sekä poliittisen päätöksen perustana hyödynnettävään tutkimus- ja selvitystietoon. Tutkimustiedon ja usein yliopistoilta tilatun selvitystiedon rajattu käyttö poliittisten ja hallinnollisten ohjelmien tukena tekee näkyväksi funktiojärjestelmien koodien tilapäisen sekoittumisen organisaatioiden empiiristen tarkastelun tasolla.<sup>23</sup>

Elinkaaren toisessa vaiheessa eri organisaatioiden edustajat pyrkivät löytämään mahdollisia yhteistyötahoja ohjelmien toteuttamiseksi. Organisaatioiden välisten virallisten neuvotteluiden sijaan tunnusteluja käytiin jo olemassa olevien henkilöverkostojen välityksellä. Neuvottelun kohteina olivat esimerkiksi hankkeen vastuunjako, rahoitus, arviointi ja kesto. Molempien hankkeiden tapauksessa neuvotteluissa muotoiltiin myös alustavia tavoitteita, joita olivat esimerkiksi uuden tiedon tuotanto ja jo tiedetyn levittäminen ja liittäminen osaksi opettajankoulutuksen opetusohjelmia. Ohjauksen näkökulmasta hankeyhteistyö näyttäisi näin korostavan osapuolten neuvottelua ja keskinäistä koordinoitua määräämistä ja velvoittamiseen perustavan ohjausvallan sijaan (ks. Sørensen 2006, 102).

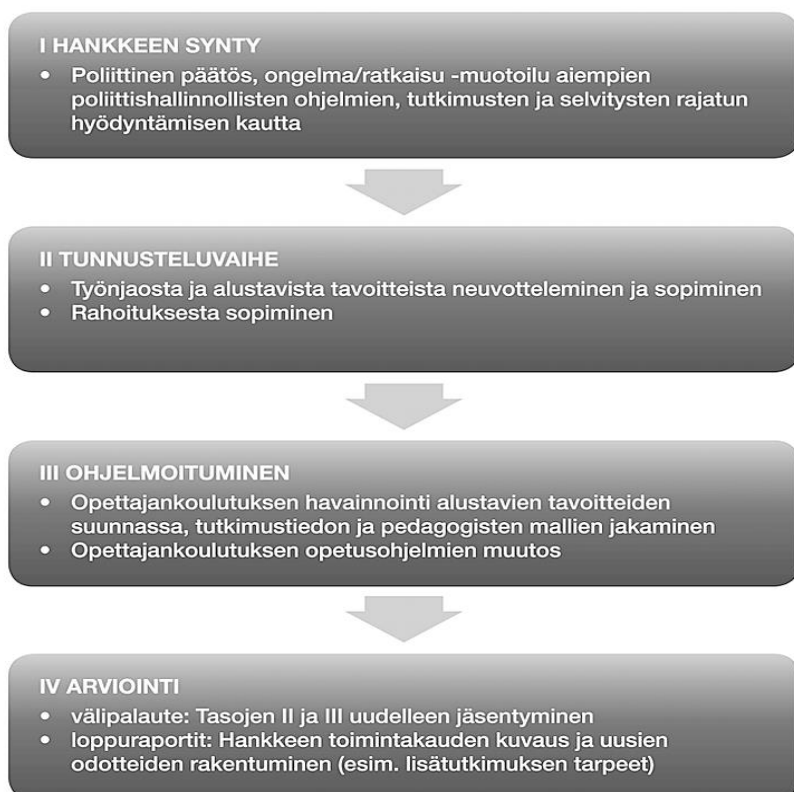
Kolmannessa vaiheessaan hankkeet asettuvat havainnoimaan edistämiensä teemojen asemaa opettajankoulutuksessa tutkimuksen ja koulutuksen kautta. Samalla hankkeet pyrkivät hahmottamaan ja jakamaan sellaisia pedagogisia käytänteitä, jotka sopivat yksiin hankkeelle asetettujen yleistavoitteiden kanssa. Vaikka hankkeisiin kohdistuu yliopistoyksikköjen taholta usein toiveita uuden tiedon tuottamisesta ja tutkimusohjelmien perustamisesta, hankkeiden tiedontuotanto näyttäisi perinteisistä tutkimusprojekteista poiketen keskittyvän jo olemassa ole-

---

<sup>23</sup> Tällaista tieteellisen koodituksen rajattua hyödyntämistä voidaan kutsua myös parasiitiksi kooditukseksi (Andersen 2003b, 179).

van tutkimuksen koostamiseen ja siitä tiedottamiseen. Hankkeiden tuottaman tiedon arviointi-, tiedotus- ja selvitysluonne näkyy esimerkiksi hankeraporttien tavassa painottaa tutkimuksellisuus-termiä tutkimuksen rinnalla.

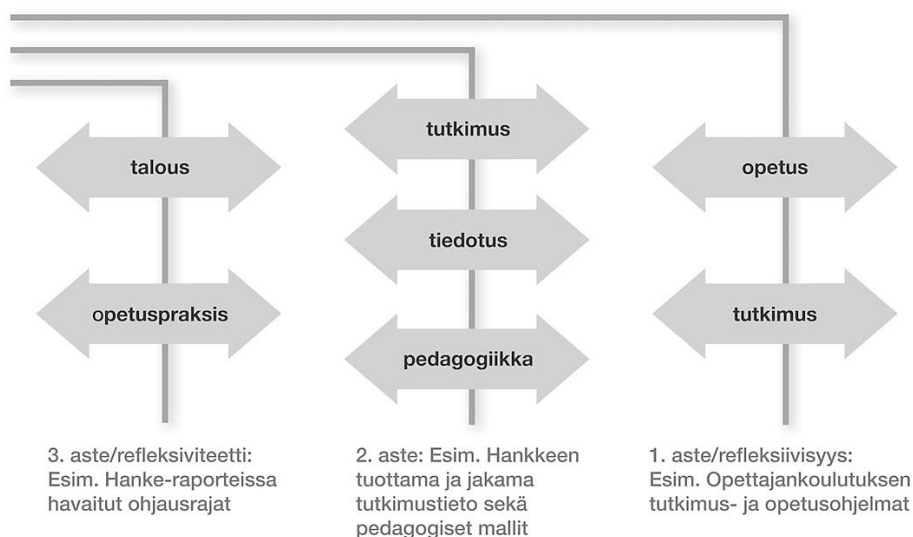
Neljännän ja kiinteästi edelliseen liittyvän vaiheen muodostavat hankkeen erilaiset raporttimuotoiset arvioinnit. Hankkeiden alkua ja väliraportit palvelivat usein hankkeen omaa sisäisen ohjauksen tarvetta ja muotoilivat uudelleen erityisesti toisen ja kolmannen vaiheen ongelma/ratkaisu-asetteluita. Kyse oli näin praksiksen kautta hahmotettujen mahdollisuuksien ja käänkörajojen näkyviin saattamisesta. Tavoite- ja päätöksenteko-ohjelmien suhteen joustavina organisaatioina hankkeiden oli hankesyklin aikana mahdollista suunnata uudelleen tavoitteitaan ja käytössä olevia resursseja. Hankkeiden loppuraporttien tehtävänä oli puolestaan kuvata hankkeen tuotoksia rahoittajille ja rakentaa tulevaisuutta koskevia odotuksia. Yhtäältä ne muodostivat mahdollisen alustan tuleville poliittis-hallinnollisille ohjelmille, mutta samalla molempien hankkeiden loppuraportit välittivät myös tieteen kontingenssikaavalle tyypillistä lisätutkimustoitetta (ks. Qvortrup 2005, 9). Molempien esimerkkihankkeiden nelivaiheista elinkaarta voi kuvata seuraavasti (KUVIO 6):



**KUVIO 6.** Hankkeiden nelivaiheinen elinkaari

Pohdittaessa opettajankoulutuksen kehittämishankkeita ohjauksen muotona, voitaisiin hankkeen kahta viimeistä vaihetta kuvata systeemiteoreettiselle kuvaukselle tyypilliseen tapaan havainnoinnin muotojen kalkkyylinä (ks. KUVIO 7). Järjestelmien rationaliteetin ja refleksiivisyyden suhde voidaan Borchia (2011, 55–59) mukaillen ymmärtää järjestelmä/ympäristö-erontekoon perustuvana uudelleensyöttönä, jossa hankkeiden tuottamat tutkimukset ja selvitysraportit asettuvat havainnoimaan opettajankoulutuksen vallitsevia opetus- ja tutkimusohjelmia (havainnoinnin 1. aste) toisen asteen näkökulmasta (havainnoinnin 2. aste). Samalla hankkeet pyrkivät koulutuksen ja tiedotuksen keinoin välittämään tietoa vaihtoehtoisista pedagogisista malleista. Kyse ei kuitenkaan ole puhtaasti tutkimuksen tai opetuksen uusista muodoista vaan myös jo olemassa olevan tutkimustiedon ja pedagogisten käytänteiden näkyväksi tekemisestä.

Toisaalta molempien hankkeiden raportit tekivät näkyväksi myös esimerkiksi niitä taloudesta ja opetuspraksiksesta asettuvia reunaehtoja, joita tieteellisen tiedon tuottamisella ja opetuspraksikseen käännettämisellä hankkeissa on. Tältä osin hankkeisiin havainnoinnin kolmantena asteena liittyi sekä opettajankoulutusta että temporaalisen hankemuodon yleisiä mahdollisuuksia ja rajoja koskevaa refleksiiviteettiä.



**KUVIO 7.** Hankeohjaus opettajankoulutuksen refleksiivisyyden muotojen sisälle rakentuvana toisen ja kolmannen asteen havainnoinnin muotona

Hankkeiden kyky ylläpitää ja rakentaa organisaatioiden välistä yhteistyötä näyttäisi puolestaan perustuvan siihen, että hankkeet eräänlaisina semanttisina sateenvarjoina mahdollistavat useiden erilaisten tutkimuksellisten ja opetuksellisten teemojen liittämisen osaksi hanketta. Tarkasteleman hankkeet palvelivat näin paitsi

opettajankoulutuksen sisäistä muutosta myös erilaista tutkimus- ja opetusyhteistyöhön liittyvää kartoitustehtävää. Kuten yksi TASUKO-kirjan kirjoittajaryhmistä esittää, hankkeet voivat näin ”tuoda keskenään varsin erilaisia intressitahoja yhteen ja ehkä myös ylittää joitakin jäykempiä rakenteita”. (Brunila ym. 2011, 29.)

Hankeohjauksen rajat tulevat kuitenkin nopeasti näkyville hankkeiden kohdassa ensimmäisen asteen organisaatioiden pysyvämmät eriytymis- ja tilivelvollisuusmuodot. Molempien tarkastelemieni hankkeiden tapauksessa muutoksen ongelmaksi muodostuivat opettajankoulutuksen rakenteet. Koska hankkeet esittivät oman teemansa ikään kuin kaikkeen kuuluvaksi, niiden oli lopulta vaikea löytää ja tyytyä omaan paikkaansa opettajankoulutuksen opetus- ja tutkimusohjelmissa. Perusorganisaatioiden suoriteodotuksia vasten hankkeet näyttäytyivät puolestaan perustehtävien päälle määriteltynä lisätehtävinä. Hankkeiden toissijaisuutta tuottivat erityisesti yliopistoissa käyttöön otetut työajankohdentamistaulukot sekä julkaisu- ja tutkintotuotantomittarit.

Toinen hankkeiden käännöstyötä vaikeuttanut tekijä oli aikaulottuvuus. Poliittisen järjestelmän aikarytmiin sidottujen hankkeiden oli vaikea sopeutua eri opettajankoulutusyksiköiden tutkinnonuudistusten aikatauluihin. Perusorganisaatioista tarkasteltuna hankkeiden innoittamat kokeilut ja yhteistyömuodot näyttäsivät kadonneen pian hankkeiden päätyttyä. Joissakin tapauksissa organisaatioiden väliset yhteistyösopimukset alkoivat murtua jo hankkeen elinaikana.

Syy hankkeiden kohtaamiin ongelmiin ei kuitenkaan ole pelkästään opettajankoulutuksessa vaan hankemuotoisessa poliittisessa ohjauksessa itsessään. Kuten hankekuvaukset osoittavat, poliittisten odotusrakenteiden temporaalisuus on havaittu myös opettajankoulutusyksiköissä. Sisältöjä koskevan tiedon rinnalla hankkeet näyttäisivät välittävän kohteilleen myös ohjauksen muotoa koskevaa tietoa. Näin ymmärrettynä hankkeiden tehtävänä on tuottaa hallinnon praksiksesta nousevaa tietoa tulevien hankkeiden suunnitteluun (ks. Kankare 2006, 132). Perusorganisaatiot ovatkin omaksuneet taktisen tavan suhtautua hankkeisiin omia perustoimintojaan mahdollistavina tilapäisresursseina (Seppänen-Järvelä 2004). Tieto kuluvan hankkeen päättymisestä ja uuden hankkeen mahdollisuus saa eri yksiköt etsimään uusia kumppaneita ja uusia yhteistyömuotoja. Kehittämishankkeet näyttäisivät toimivan tältä osin juuri Andersenin (2008) kuvaamina mahdollisuuskoneistoina, jotka ovat hyviä kartoittamaan ja vakauttamaan organisaatioiden välisiä jatkuvasti muuttuvia odotuksia mutta joiden kyky realisoida niihin kohdistuneita, organisaatioiden perustehtäviin liittyviä odotuksia on varsin rajallinen (Andersen 2008, 141; Jalava 2013, 106, 108).

Tilapäisten hankkeiden tarkastelu mahdollisuuskoneistoina kadottaa kuitenkin näkyvistä sen pidemmän aikajanana, jolla erilaisia opettajankoulutuksen kehittämisteemoja tuotetaan ja kierrätetään (ks. Cochran-Smith 2003, 278). Kuten TASUKO:n taustahistorian tarkastelu osoitti, kehittämishankkeiden kautta opettajankoulutuksessa on kierrätetty jo vuosikymmeniä toivetta sukupuolten tasa-arvosta



ja sukupuolitietoisesta koulutuksesta. Kehittämishankkeilla voidaankin tunnistaa rooli yhdenlaisessa opettajankoulutuksen *toiveiden rationalismissa* (ks. Simola 2002), jossa edellisen uudistuksen epäonnistuminen on toiminut perustana seuraavalle uudistusrityksille.

Laajentaisin Andersenin (2008) mahdollisuuskoneiston käsitettä oman tutkimuskohteeni kohdalla nimittämällä opettajankoulutuksen kehittämishankkeita eräänlaisiksi lupauskoneistoiksi (*promise-making machinery*). Koneistossa on kyse tilapäisestä rakennekytköksestä, joka mahdollistaa poliittisen järjestelmän erilaisille yleisöille tekemät lupaukset. Laajasti ajateltuna oman tutkimuskohteeni kohdalla lupauskoneistossa oli näin kyse hyvinvointivaltiolle tyypillisten tasarvo ja demokratia semantiikkojen (ks. Luhmann 1990) pyrkimyksestä artikuloitua ja levittyä uudelleen hankerakenteiden kautta. Samalla lupaus voidaan ymmärtää myös yleisemmin hanketta toteuttamaan ryhtyneiden tahojen välisenä tilapäisenä lupauksena. Hankkeet mahdollistavat osapuolten välisten resurssien vaihdon erilaisten tulevaisuuteen sijoittuvien suoriteodotusten kautta. Hankkeen arviointimuotoisuutta korostavien alku-, väli- ja loppuraporttien tehtävänä on tehdä näitä suoritteita ulos näkyviksi ja tuottaa sisäistä toimeliaisuutta (ks. Kankare 2016, 142). Kantasalmea (2013, 235) lainatakseni, tällaista itsehakeutuvan kohteen ho-puttamista voisi päämäärä-väline-suhteisen ohjauksen (*steuerung*) sijaan olla osuvampaa kuvata sisäisen ja ulkoisen erotteluun perustuvan järjestelmän häirintänä (*störung*).

Hankkeiden mahdollistamasta organisaatioiden autonomiasta huolimatta opettajankoulutuksen lupauskoneistossa on koulutuksen ja tutkimuksen ohjauksena kuitenkin muutamia vakavasti otettavia paradokseja ja ongelmia. Vaikka hankkeisiin yleisesti liittyvän ”hyvien käytänteiden jakamisen” voisi odottaa tuottavan samankaltaistumista, saattaa vapaaehtoisuuden ja paikallisen resurssoinnin periaate olla osaltaan tuottamassa myös opettajankoulutusyksiköiden tutkimus- ja opetusohjelmien erilaistumista (ks. Hansen 2010, 122): vain jo ennalta aiheeseen erikoistuneet yksiköt kokevat hankkeet omikseen. Suuret erot opettajien tutkintosisällöissä voivat vaarantaa myös perusopetuksen yhdenvertaisuusperiaatteen (ks. Jakku-Sihvonen, Koskimies-Sirén, Lavonen, Mäkitalo-Siegl & Virta 2015, 97). Edelleen, vaikka kiinnostus valtakunnallisia hanketeemoja kohtaan olisi opettajankoulutusyksiköissä yhtä suuri, hankkeille varattu rahoitus myönnetään yliopistollisessa viitekehyksessä usein niille, jotka hankehauissa ja -neuvotteluissa näyttäytyvät hanketeeman parhaina asiantuntijoina. Hankesopimuksissa välittyvä suoritteiden ja rahan rakennekytkös ei näin aina edellyttä asiansaaisuutta.

Tilapäisillä hankkeilla on myös taipumus esittää löydöksinä asioita, jotka on keksitty jo monta kertaa (ks. Brunila 2009a, 180). Vaikka vanhojen ideoiden voidaan ajatella tuottavan iloa uusille yleisöille, näyttäisivät hankkeet ohjausintentiona kompastuvan kerta toisensa jälkeen samoihin opettajankoulutuksen kehittämisen esteisiin. (Vrt. Lahelma 2011b; Lahelma & Hynninen 2012, 114; OPM

1988a, 17, 54–59.; TASUKO 2011a, 16.) Oppimismerkityksessä hankeohjaukseen liittyy näin paljon nolla-oppimista, jossa ongelmasysteemi ratkaisuihin tulee aiemmista vaikeuksista huolimatta muotoiluksi samalla tavalla ja samoista lähtökohdista (ks. Bateson 1972, 288–289).

Syynä edelliseen ei ole niinkään refleksiviteetin puute hanketasolla. Tarkastelemani hankkeet näyttäisivät tehneen varsin tietoisesti ja monesta suunnasta näkyväksi sekä aiemmin tiedettyä että hankekauden aikana havaittua opettajankoulutuksen kehittämisen problemaattisuutta (ks. Lahelma & Hynninen 2012; Brunila ym. 2011, 20; Hynninen & Lahelma 2008; Hansen 2007; Mikkola 2006, 58). Hankeohjauksen suurimpana haasteena ei välttämättä ole myöskään se, etteivätkö kohdeorganisaatiot olisi hallintotermein ilmastuna ”sitoutuneet” hankkeiden taustalla vaikuttavien poliittisten ohjelmien tavoitteisiin (vrt. VTV 2010, 141). Sen sijaan hankemuotoisen poliittisen ohjauksen ydinongelmaksi näyttäisi muodostuvan itseaiheutettu monimutkaisuus, jota tuottavat niin hankeohjauksen kelluvat tavoitteet kuin hankerakenteiden temporaalisuus (ks. Kankare 2006).

Kuten hankkeiden syntyhistorian (LUKU 5.1) ja hankkeiden raportoinnin (LUKU 5.2) tarkastelu osoitti, uudet hallitukset hyödyntävät omissa ohjelmissaan edeltävien hallitusten aikana kertynyttä tietoa ja kokemusta vain rajatusti, jos ollenkaan. Hallituksien vaihtumisen lisäksi hankeohjaukselle tuottaa oman haasteensa hallinnon jatkuva uudelleen organisoituminen. Henkilöiden ja ohjelmien vaihtuminen tuottaa omanlaistaan muistihäiriötä niin erilaisissa selvitys- ja ohjausryhmissä kuin kehityshankkeissakin. Ja vaikka hankkeiden päätösinteraktioon osallistuneet osapuolet muistaisivatkin aiemmat hankkeet ja niiden ympärillä käydyt keskustelut, rajoittavat vaihtuvat hallitukset ja organisationaalisen muistin unohdusfunktio aiemmin opitun hyödyntämistä uusissa päätöksenteko-ohjelmissa. Hankkeiden valmisteluun tehty työ ja hankkeessa opitut asiat ikään kuin tuhoutuvat poliittiseen ilmakehään palatessaan.

Toinen hankeohjaukseen kytkeytyvä mutta hankkeiden sisältä vaikeammin havaittava ilmiö liittyy poliittisen järjestelmän laajempaan itsekuvauksen muutokseen. Tälle muutokselle on ollut ominaista pitkäjänteisen valtionhallinnollisen komiteatyöskentelyn korvautuminen nopeakestoisilla hankkeilla ja ajatushautoimilla. Kun vielä 1980-luvun lopulla komiteatyötä perusteltiin juuri työmuodon joustavuudella (ks. Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 176), ei komiteoiden joustavuus ole ilmeisesti vastannut uuden vuosituhaten informaatio-ohjauksen tarpeita. Osin informaatio-ohjauksen toteuttamiseen kehitelty politiikkaohjelmamalli sai sekin vajaan kymmenen vuoden kokeilun ja siitä esitetyn kritiikin (ks. VTV2010) myötä siirtyä syrjään kärkihankeajattelun tieltä. Nykyisen kärkihankeajattelun nurinkuruus on kuitenkin siinä, että se samanaikaisesti ylläpitää mielikuvaa hankemuotoisesta alhaalta-ylöspäin nousevasta kehityksestä ja siirtää poliittisille ja hallinnollisille organisaatioille lisää päättäväisyyttä siitä, mikä on hyvää tutkimusta ja opetusta.

Selvittämisen ja valmistelun ohella poliittinen järjestelmä näyttäisi odottavan rahoittamiltaan kehittämishankkeilta jopa muutoksen valmiiksi saattamista. Siirtyessään komiteapöydistä hankekumppanin rooliin, valtio siirtää poliittisen performoinnin muodot ei-poliittista tehtävää toteuttaviin organisaatioihin. Vaikka tämän tutkimuksen hankkeita ei voida tyhjentävästi tarkastella osana itseään ulkoistaneen valtion konsulttidemokratiaa (ks. Kuusela & Ylönen 2013), siirtyi molempien hankkeiden hankesopimuksen myötä yliopistoyksiköihin sellaista keskustelua ja selvitystyötä, joka aiemmin olisi käyty komiteapöydän ääressä. Hankeohjaus voi tuottaa paikallisesti paremmin soveltuvia ratkaisuja, mutta se on omiaan myös hämärtämään julkisvaltaan liittyvää vastuuta ja yliopistoissa tuotetun tiedon käyttörajoja. Tämän suuntainen kehitys on toki ymmärrettävissä osana valvonnan pidättäytymistä ja luottamukselle rakentuvaa hallintopolitiikkaa, mutta se on yhtä lailla julkishallinnon keventämiseen tähtäävää leikkauspolitiikkaa.

## **6.2 Pohdintaa järjestelmäteoreettisen hankekuvauksen eduista ja haasteista**

Lopuksi lienee paikallaan pohtia vielä hieman Luhmannin järjestelmäteoreettisen tutkimuksen mahdollista antia yhteiskuntatieteellisesti suuntautuneen kasvatustieteellisen tutkimuksen alueella. Yhteiskuntatieteissä järjestelmäteorian vastaanotto on ollut vaihtelevaa (Kangas 1995, 224). Luhmannin (1995, 15) pyrkimys selittää kaikkien elämänalueiden ehtoja järjestelmillä ja pyrkimys muuttaa koko sosiologisen tutkimuksen paradigmaa on Blühdornin (2000, 339, 344) mukaan muodostanut eräänlaisen ota-tai-jätä-asetelman systeemiteorian ja tutkijoiden välillä. Osa tutkijoista on toivonut Luhmannin avoimeksi jättämän tutkimusohjelman hautaamista hiljaa yhdessä kirjoittajansa kanssa (mt., 339). Toisaalla on kuitenkin vähitellen syntynyt monitieteinen tutkijajoukko, joka on pyrkinyt rakentamaan soveluksia ja kytköksiä systeemiteorian ja muiden teorialaditioiden välille (ks. Virtanen 2013, 84).

Kotimaisen sosiologian parissa kiinnostus systeemiteoriaan on säilynyt viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajan melko tasaisena (Kangas 1995; Jalava & Kangas 2013a, 8), joskin kotimaista järjestelmätutkimusta on vaivannut empiirian puute. Luhmannin teorian empiiriseen soveltuvuuteen kohdistuneista epäilyistä huolimatta (esim. Välimaa & Neuvonen-Rauhala 2006, 42; Kauko 2011, 18) väitän, että järjestelmäteoreettisella tutkimusotteella on runsaasti annettavaa yhteiskuntatieteellisesti virittyneelle koulutuksen ja kasvatuksen tutkimukselle. Järjestelmäteorian kyky huomioda samanaikaisesti eri merkityshorisonttien ja odotusrakenteiden olemassaolo avaa uusia mahdollisuuksia tarkastella sellaisia kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöitä, jotka tekevät itsensä havaittaviksi kasvatustieteen eri osa-alueiden päällekkäisalueilla. Näin ollen koulutuspolitiikan tutkimuksessa

on mahdollista huomioida politiikan ja hallinnon sisältä kehkeytyvien horisontaalisten dynamiikkojen rinnalla myös koulutuksen, politiikan, talouden ja tieteen järjestelmien välisiä vertikaaleja dynamiikkoja.

Opettajankoulutuksen osalta järjestelmäteoriaa ja sen käsitteistöä voidaan koulutuspolitiikan ja organisaatiotutkimuksen ohella soveltaa yhtä lailla esimerkiksi didaktiikan tai koulujen etnografisen tutkimuksen alueella (ks. Keiding & Qvortrup 2014; Luhmann 2006; Raatikainen 2011). Tällainen sovellettavuus mahdollistaisi tulevaisuudessa myös koulutusta koskevan kehittämistutkimuksen ja kehittämispolitiikan tutkimuksen lähentymisen. Tämän ei tarvitsisi merkitä kehittämistutkimukseen kohdistuvien hallinnollis-poliittisten odotusten omaksumista sellaisenaan, päinvastoin. Itselleni tutkijana järjestelmäteoreettinen toisen asteen tarkastelupositio on mahdollistanut etäisyyden ottamisen hankepraksiksen kautta läheisiksi tullessiin ajatusketjuihin. Samalla se on kuitenkin tehnyt ymmärrettäväksi näiden ensimmäisen asteen havaintojen välttämättömyyttä.

Täysin ongelmatonta systeemiteorian haltuunotto ja empiirinen soveltaminen ei tutkimuksessani ole ollut. Empiirisen ja koulutusta koskevan systeemiteorian vähyys on pakottanut minut tutkijana etsimään tutkimuksellisia ratkaisuja itselleni vierailta tutkimuskentiltä. Osaltaan tämä on auttanut minua ymmärtämään tutkimuskohdettani laajemmassa yhteiskunnallisessa viitekehyksessä, mutta samalla se on vaikeuttanut kohdeilmiöni rajaamista sekä teorian ja empirian yhteensovittamista.

Kysymys Luhmannin teorian sopivuudesta tutkimuskohteeni kuvaukseen liittyy työni aikalaisdiagnostiseen tehtävään ja siihen, mitä tehtävänmukaisesti eriytyneiden autopoieettisten järjestelmien oletuksesta seuraa tutkittavan ilmiön kannalta. Eikö ohjauksen rajoja korostava Luhmann (1997) sulje pois myönteisen kehityksen mahdollisuutta ja kuljeta tutkimusta pois sen jo valistusaikana omaksumasta yhteiskunnallisesta tehtävästä? Ja eivätkö esimerkiksi toimijuuteen tai toimijaverkostoihin perustuva lähestymistapa huomioisi paremmin kehittämiseen oleellisesti kuuluvan innostumisen ja muutoksen mahdollisuuden?

Jälkeenpäin tarkasteltuna yksi varteenotettava vaihtoehto järjestelmäteorialle tutkimusilmiöni tarkastelussa olisi ollut toimijaverkostoanalyysi (ks. Ursin ja Saarinen 2013). Toimijaverkostojen ajatus olisi soveltunut tutkimuksessani erityisesti tilapäisten hankkeiden syntyprosessien kuvaukseen. Oman empiirisen tarkasteluni valossa hankkeet näyttäisivät virittyvän pikemminkin aiempien henkilösuhteiden kuin organisaatioiden päätöksien kautta. Kiinnostavuudestaan huolimatta toimijaverkostoanalyysin ongelmana on usein kyvyttömyys ottaa huomioon potentiaalisesti läsnä olevien ja kommunikaatiota puitteistavien rakenteiden olemassaolo (esim. Virtanen 2015, 128–144). Toimijaverkostot tarjoavat näin kyllä oivallisen selitysmallin sille, miten organisaatioiden välinen epävirallinen yhteydenpito on mahdollista tilapäisten organisaatioiden syntyvaiheessa. Malli selittää kuitenkin vain heikosti sen, miten jo olemassa olevat odotusrakenteet puitteistavat ja suuntaavat näiden toimijoiden välistä kommunikaatiota.

Pyrkimättä vähättelemään toimijuuteen nojaavan tutkimusotteen ansioita ja mahdollisuuksia väitän, että toimija- ja toimijuusnäkökulmilla on taipumus sulkea pois näkyvistä toimijuutta säätelevien odotusrakenteiden rajoja. Odotusrakenteilla en viittaa tässä yksilöiden muokkaamiin toiminnan reunaehtoihin (ks. Ursin & Saarinen 2013, 8) vaan kaikkiin sellaisiin refleksiopositioihin, joista käsin on mahdollista pysähtyä havainnoimaan sitä, mikä kaikki yhteiskunnassa puhuu meidän kauttamme silloin kun puhumme yhteiskunnasta.

Heikosti tunnistuvien odotusrakenteiden erillisyyksien tunnustaminen olisi tärkeää varsinkin opettajankoulutuksen kehittämisestä puhuttaessa. Usein refleksinomaisesti muutoksen myönteisyyteen suhtautuva opettajankoulutuksen kehittämispuhe sulkee helposti silmänsä muutoksen reunaehdoilta. Visioinnin ja yksittäisten yllätyshyökkäysten suunnittelun rinnalla olisi syytä vakavasti pohtia väliaikaisten kehittämishankkeiden kykyä välittää tasa-arvon ja demokratian kaltaisia teemoja opettajankoulutukseen. Kysymys on ajankohtainen siksi, että samat teemat tekevät paluuta opettajankoulutusta koskevalle kehittämisagendalle (ks. Jakku-Sihvonen ym. 2015, 100–101).

Vaikka hankkeet näyttäisivät tuottavan monipuolista ja ajankohtaista tietoa opettajankoulutuksen puutteista, eivät ne lyhytkestoisina ja perustehtävien päälle liimattuina organisaatiomuotoina luo riittäviä rakenteellisia edellytyksiä opetus- ja tutkimuspraksiksessa tapahtuvalle pedagogiselle ja didaktiselle käännöstyölle. Sen sijaan, että opettajankoulutuksen osalta puhutaan aina siitä *mitä* muutetaan, voisi välillä olla hyödyllistä pohtia sitä *miten* opettajankoulutusta pyritään muuttamaan. Ohjaus ei ole staattinen ja osmoottinen kommunikaatiosuhde. Sekä järjestelmästä että ympäristöstä johtuva tahaton ja osin tarkoituksellinenkin epätarkkuus johtaa siihen, että ohjausprosessissa joudutaan joskus tekemään jopa itse ohjauksen muotoa koskevia korjausliikkeitä.

Toisin kuin poliittisen ohjelmanjulistuksen tai hankesuunnitelman tasolla on mahdollista esittää, mitään teemaa ei voi ulkoapäin ”sisällyttää” tai ”viedä” osaksi kaikkea opettajankoulutusta. Poliittisten toiveiden ja tutkimustiedon pedagogisissa käänöksissä on kyse kontingenteista, monisuuntaisista ja aikaa vievistä tulkintaketjuista, joissa on otettava vakavasti niin erilaisten tiedonmuotojen käänösongelmat kuin eri tietomuotojen sisällä tapahtuvien toisintulkintojen ja kieläytymisen mahdollisuus. Tämän suuntaiseen tarkasteluun Luhmannin järjestelmäteoria tarjoaa varsin kattavan ja analyttisen kuvausvälineistön.

## Aineisto

### Haastattelut:

i) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankeen 1.10.2005–1.12.2006 välillä kerätyistä 43 haastattelusta valittu 22 haastattelua seuraavasti:

- Normaalikoulut: 10 haastattelua, 7 eri yksikköä.
- Opettajankoulutuslaitokset: 9 haastattelua, 5 eri yksikköä.
- Opetusministeriö: 1 haastattelu
- Sidosryhmät 2 haastattelua

ii) Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa -hankkeen 25.4.2010 – 2.1.2014 välillä kerätty 5 haastattelua seuraavasti:

- Opettajankoulutuslaitokset: 3 haastattelua, 2 eri yksikköä
- Kasvatustieteen laitos: 1 haastattelu
- Opetusministeriö: 1 haastattelu

### Verkkosivuilla julkaistut tiedotteet, uutiset ja julkaisemattomat raportit:

CEDAW. Kaikkinaisen naisten syrjinnän poistamista koskevan yleissopimuksen määräaikaisraportit ja suositukset ulkoministeriön sivuilla. <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=67770>. (Luettu 1.2.2016.)

ENORSSI. Kansalaisvaikuttamisen hanke eNorssin verkkosivuilla. <http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1>. (Luettu 1.1.2014.)

Helsingin yliopisto. Huipulle ja yhteiskuntaan. Helsingin yliopiston strategia 2010–2012. [http://www.helsinki.fi/strategia/pdf/STRATEGIA\\_web.pdf](http://www.helsinki.fi/strategia/pdf/STRATEGIA_web.pdf). (Luettu 1.1.2014.)

JUSTED. New Nordic web page about gender in teacher education. Uutinen JustEd -verkoston sivuilla 22.12.2015. <http://blogs.helsinki.fi/just-ed/spin-off-project-gender-in-teacher-education-brought-justed-members-from-four-teams-together>. (Luettu 1.1.2016.)

MIRROR. MIRROR-hanke Euroopan sosiaalirahaston kotisivuilla. [http://ec.europa.eu/social/esf\\_projects/project.cfm?id=12183&lang=fi](http://ec.europa.eu/social/esf_projects/project.cfm?id=12183&lang=fi). (Luettu 1.1.2016.)

Niemelä, S. 2005. Ohjelmajohtaja Seppo Niemelä kansalaisoppimisen nykytilasta. Valtioneuvoston 12.5.2005 julkaisema uutinen [http://145.247.195.5/tietoarkisto/politiikkaohjelmat\\_2003-2007/kolumnit/kolumni/fi.jsp?oid=135657](http://145.247.195.5/tietoarkisto/politiikkaohjelmat_2003-2007/kolumnit/kolumni/fi.jsp?oid=135657). (Luettu 5.6.2010.)

OPH. Verkkosivut. Sukupuolitietoisuus Opetushallituksen toiminnallista tasa-arvosuunnittelua koskevissa ohjeissa ja säädöksissä. <http://www.oph.fi/>

saadokset ja ohjeet/ohjeita koulutuksen järjestämiseen/toiminnal-  
linen tasa-arvosuunnittelu oppilaitoksissa/sukupuolittietoinen ope-  
tus. (Luettu 1.8.2013.)

PALMENIA. Sukupuolittietoinen opetus ja ohjaus avaimena tasa-arvoiseen työe-  
lämään. Kurssikuvaus 21.10.2010 pidetystä koulutuksesta Helsingin yli-  
opiston koulutus- ja kehittämisspalvelut yksikön (Palmenia) verk-  
kosivuilla. [http://blogs.helsinki.fi/avaintasaarvoon/koulutuspaivien-  
ohjelmat](http://blogs.helsinki.fi/avaintasaarvoon/koulutuspaivien-ohjelmat). (Luettu 1.1.2014.)

Sarkomaa, S. 2008. Puhe Tasa-arvo ja sukupuolittietoisuus opettajankoulu-  
tuksessa -seminaarissa 25.09.2008. [http://www.minedu.fi/OPM/  
Puheet/2008/09/Tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuus opettajan  
koulutuksessa.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Puheet/2008/09/Tasa-arvo-ja-sukupuolittietoisuus-opettajan-koulutuksessa.html?lang=fi). (Luettu 1.4.2010.)

SOOL. Kannanotto verkkosivuilla 5.10.2012. [http://www.sool.fi/edunval-  
vonta/kannanotot-julkilausumat/  
?x22416=286239](http://www.sool.fi/edunvalvonta/kannanotot-julkilausumat/?x22416=286239). (Luettu 6.6.2015.)

SUKO 2008. SUKO:n esittely käyttäytymistieteellisen tiedekunnan sivuilla.  
<http://www.helsinki.fi/behav/suko/index.htm> (Luettu 30.8.2013.)

Syrjäläinen, E. 2010. Eija Syrjäläinen. Sukupuolittietoista tasa-arvokasvatusta  
koulun arkeen. TASUKO:n verkkosivuilla julkaistu artikkeli. [https://  
wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/TASUKO-hanke?preview=/64425827/  
/68159369/Syrj%C3%A4l%C3%A4inen+artikkeli.pdf](https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/TASUKO-hanke?preview=/64425827/68159369/Syrj%C3%A4l%C3%A4inen+artikkeli.pdf). (Luettu  
15.3.2014.)

TASUKO. Hankkeen verkkosivut. [https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/  
Aloitussivu](https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/Aloitussivu). (Luettu 1.1.2014.)

TASUKO 2007. Yksityiskohtainen hankesuunnitelma. Julkaisematon raportti.

TASUKO 2011a. Hankkeen toimintaa koskeva raportti. [https://wiki.helsinki.fi/  
download/attachments/64425827/toimintaa\\_koskeva\\_raportti.pdf?  
version=1&modificationDate=1304510387726&api=v2](https://wiki.helsinki.fi/download/attachments/64425827/toimintaa_koskeva_raportti.pdf?version=1&modificationDate=1304510387726&api=v2). (Luettu  
2.2.2014.)

TASUKO 2011b. Hankkeen toimintaa koskeva raportti. [wiki.helsinki.fi/down-  
load/attachments/64425827/Raportti+2.doc](https://wiki.helsinki.fi/download/attachments/64425827/Raportti+2.doc). (Luettu 1.3.2015.)

#### Tutkintovaatimukset ja opetusohjelmat:

Opinto-opas 2005-2008/ tutkintorakenteet. Helsingin yliopiston käyttäyty-  
mistieteellinen tiedekunta.

Opinto-opas 2008-2011/ tutkintorakenteet. Helsingin yliopiston käyttäyty-  
mistieteellinen tiedekunta.

Opinto-opas 2005-2008. Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta.  
Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Opinto-opas 2005-2006. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Hämeenlinna opettajankoulutusyksikkö. <https://www10.uta.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=85&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2010&aine=LUOK>. (Luettu 1.3.2010.)

LOPS 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf). (Luettu 1.5.2014.)

POPS 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf). (Luettu 1.5.2014.)

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 21.1.2016.)

#### Lehtikirjoitukset:

Opettaja -lehti 2014. 9.5.2014. Kymmenen tikkua laudalla.

<http://content.opettaja.fi/epaper/20140509/#>. (Luettu 9.5.2014.)

Räihä P. & Mattila K. 2015. Peruskoulu vaikenee sukupuolen merkityksestä. HS 2015. 3.10.2015. Vieraskynä -palsta. <http://www.hs.fi/paivanlehti/paakirjoitukset/Peruskoulu+vaikenee+sukupuolen+merkityksest%C3%A4/a1443761056442?src=haku&ref=arkisto%2F>. (Luettu 3.10.2015.)

Tamminen, T. 2012. Akatiimi 2012. 15.1.2012. Opettajankoulutus etsii paikkaansa. [http://www.acatiimi.fi/1\\_2012/01\\_12\\_15.php](http://www.acatiimi.fi/1_2012/01_12_15.php). (Luettu 9.5.2014.)

Eduskunta- ja valioneuvokuntakeskusteluihin liittyvät esitykset, selonteot, pöytäkirjat ja kirjalliset kysymykset (www.eduskunta.fi):

EK 24/2002 vp Valtioneuvoston selonteko kansalaisten suoran osallistumisen kehittämisestä (Osallisuusselonteko).

HaVM 10/2002 vp. Hallintovaliokunnan mietintö.

HE 192/1994. Hallituksen esitys Eduskunnalle kuntalaiksi.

HE 195/2004 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta.

HE 119/2005 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle valtion talousarvioksi vuodelle 2006.



KK 547/1992. Kirjallinen kysymys Kunnallisvaalien ja eduskuntavaalien samanaikaisesta järjestämisestä.

KK 715/1996 vp. Kirjallinen kysymys Kansalaisten äänestyspassiivisuudesta.

KK 798/1996 vp. Kirjallinen kysymys äänestysaktiivisuuden lisäämisestä.

PTK 38/2002 vp. Täysistunnon pöytäkirja

PTK 123/2002 vp. Täysistunnon pöytäkirja

Lait ja asetukset ([www.finlex.fi](http://www.finlex.fi)):

Lukiolaki 21.8.1998/629

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731

Yliopistolaki 24.7.2009/558

Valtioneuvoston käynnistämät hankkeet ([www.hare.vn.fi](http://www.hare.vn.fi)):

OPMo68:00/2009. Opetusministeriön toiminnallisen tasa-arvon työryhmä.

01.10.2009 - 30.09.2012

MMMo21:00/2012. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyöryhmä. 01.05.2012–

31.12.2015

TEM246:00/2008. Sukupuolten tasa-arvon edistäminen ja valtavirtaistaminen kehittämisohjelman ohjausryhmä

Virastojen, ministeriöiden ja valtioneuvoston julkaisemat asiakirjat:

Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi ym. (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2015:6, 28–49.

Borg, S. 2006 (toim.) Suomen demokratiaindikaattorit. Helsinki:

Oikeusministeriön julkaisu 2006:1.

<http://www.om.fi/uploads/40t97.pdf>. (Luettu 1.9.2009.)

Borg, S. 2004 (toim.) Mahdollisuuksien maa: Kartoitusta ja puheenvuoroja suomalaisen kansalaisvaikuttamisen tutkimuksesta. Helsinki:

Oikeusministeriön julkaisu 2004:10.

Brunila, K. 2009b. Sukupuolten tasa-arvo korkeakoulutuksessa ja tutkimuksessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:51.

Haataja, A., Lahelma E. & Saarnivaara, M. 1990. (toim.) Se pieni ero. Kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: Kouluhallitus.

- Horelli, L. & Saari, M. 2002. Tasa-arvoa valtavirtaan. Tasa-arvon valtavirtaistamisen menetelmiä ja käytäntöjä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2002:11.
- Jakku-Sihvonen, R., Koskimies-Sirén, T., Lavonen, J., Mäkitalo-Sigel, K. & Virta, A. 2015. Opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen. & T. Karjalainen (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 94–105. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm8.pdf?lang=fi>. (Luettu 30.8.2015.)
- Jussila, J. & Saari, S. 1999 (toim.) Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1999:11.
- Kiljunen, V. & Ruotonen, H. 1996 (toim.) Tasa-arvon tekijät: Virikemateriaali peruskoulun opettajille. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Lahelma, E. 1987. Sukupuolten tasa-arvo koulussa. Tutkimuskartoitus tasa-arvo-toimikunnalle. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 1987:4.
- Lahelma, E. 1989. Sukupuolten tasa-arvo haasteena koulutuksen käytännöille: Yhteenvedo tasa-arvokokeilutoimikunnan mietinnöstä annetuista lausunnoista. Helsinki: Opetusministeriön suunnitteluosaston keskustelumuistioita 1989:6.
- Manninen, J. 2008. Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2008:8.
- Mutanen, A. 2004. Kysymyksiä demokratian kehittämisestä. Kansalaisten osallistumis- ja vaikuttamiskeinojen kehittäminen sekä demokratia-asioiden hallinto Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa. Helsinki: Oikeusministeriön julkaisuja 2004:5.
- Muukkonen, H. 2012. Ilmiöpohjainen oppiminen. Teoksessa L. Ilomäki (toim.) Laatu e-oppimateriaaleihin. Helsinki: Opetushallitus, 111–114.
- Niemelä, S. 2004. Kansalaisten ideoilla parempaa hallintoa. Kanssalainen 2004, 15–16.
- Niemelä, S., Harju, A. & Asola, A. 2007. Albertinkadun ajatuspajat. Kansalaisvaikuttaminen -hanke. Helsinki: Oikeusministeriön julkaisu 2007:1.
- Niemi, H. 2007. Opettajankoulutus 2020. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>. (Luettu 5.4.2009.)
- Nousiainen L. & Piekkari U. 2005. Osallistuva oppilas, yhteisöllinen koulu; Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2005:19.

- Nyyssölä, K. 2013. Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:12.
- OKM 2010. Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:18.
- OKM 2011. Selvitys opettajankoulutuksesta 14.11.2011. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu\\_ja\\_tutkinnot/Selvitys\\_opettajankoulutuksesta\\_14112011.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/Selvitys_opettajankoulutuksesta_14112011.pdf). (Luettu 1.8.2013.)
- OM 2007. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti. 2007. Helsinki: Oikeusministeriön toiminta ja hallinto 2007:20. <http://www.om.fi/1181802264664>. (Luettu 6.8.2009.)
- OM 2009. Demokratiapolitiikan suuntaviivat. Demokratiapoliittinen keskusteluasiakirja 2009. Helsinki: Oikeusministeriö.
- OM 2010. Demokratiapolitiikan suuntaviivat. Mietintöjä ja lausuntoja 14/2010. Helsinki: Oikeusministeriö.
- OPM 1988a. Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1988:17. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 1988b. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Tasa-arvokasvatus ja opettajankoulutus. Raportti tasa-arvotyöryhmän ja tasa-arvokokeilutoimikunnan 30.–31.3.1987 järjestämästä seminaarista. 1988:17. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 1998. Yliopistojen toimintamenojen rahoitusjärjestelmän kehittäminen 1998. Yliopistojen rahoitusjärjestelmän työryhmän loppuraportti, pj. Markku Linna. Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 1998: 20.
- OPM 2002. Tarkentava virkaehtosopimus opetusministeriö yliopisto- ja tiedehallinto/ yliopistojen harjoittelukoulut. <http://www.valtiokonttori.fi/pate/epate/600001.25.pdf>. (Luettu 8.8.2008.)
- OPM 2004. Yliopisto- ja tiedehallinnon tarkentavalla virkaehtosopimuksella sovitut palvelussuhteen ehdot; Harjoittelukoulut. 26.11.2002 - 15.2.2005. <http://www.valtiokonttori.fi/pate/epate/600001.29.pdf>. (Luettu 8.8.2008.)
- OPM 2005a. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2006–2009. Opetusministeriön julkaisuja.
- OPM 2005b. Yliopistojen tulosohjauksen kehittämistyöryhmä III. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:24. Helsinki: Opetusministeriö. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm\\_280\\_tr24.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_280_tr24.pdf?lang=fi). (Luettu 6.6.2009.)
- OPM 2009. Opetusministeriön strategia 2020. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2009:47.

- Pernaa, V. 2012. Vaalikamppailu mediassa. Teoksessa S. Borg (toim.) Muutosvaalit 2011. Helsinki: Oikeusministeriön julkaisu 2012:6, 29–42.
- Raevaara, E. 2005. Tasa-arvo ja muutoksen rajat. Sukupuolten tasa-arvo poliittisena ongelmana Ranskan parité- ja Suomen kiintiökeskusteluissa. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Tane-julkaisuja 7.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet. Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18.
- Ruuskanen, P., Maukonen, P. & Tuikkanen A. 2006. Kansalaistoiminnan yliopistollinen opetus ja tutkimus Suomessa. Helsinki: Oikeusministeriön julkaisu 2006:11.
- Saari, M. 2005. Miten etenee Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen? Sukupuolinäkökulman valtavirtaistamisselvityksen seurantatutkimus. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Saari, S. 2007 (toim.) Korkeakouluopiskelija yhteiskunnallisena toimijana. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2007:5. [http://karvi.fi/app/uploads/2015/01/KKA\\_507.pdf](http://karvi.fi/app/uploads/2015/01/KKA_507.pdf). (Luettu 1.4.2012.)
- Salonen, A. 1988. (toim.) Koulu matkalla sukupuolten tasa-arvoon. Kokeiluselvitys tasa-arvotoimikunnalle. Helsinki: Opetusministeriön suunnittelu- ja sihteeristön julkaisuja.
- SM 2000. Valtiohallinnon osallisuushankkeen raportti. Sisäasiainministeriön julkaisu 2000:9. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Suikkanen, P. 2004. Opettaja vaikuttaa. Miten aktiivista kansalaisuutta opitaan ja opetetaan? Kanssalainen 2004, 7–9.
- STM 2009. Hallituksen tasa-arvo-ohjelman 2008–2011 seurantaraportti 2009. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:65.
- STM 2011. Hallituksen tasa-arvo-ohjelman 2008–2011 loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2011:9.
- STM 2012. Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:10.
- STM 2015. Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2012–2015. Loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:1.
- Suomen Akatemia 2005. Kestävä ja dynaaminen kumppanuus. Yliopistojen, tutkimus- laitosten ja yritysten välinen tutkimusyhteistyö ja tutkijankoulutus. Helsinki: Suomen Akatemian julkaisuja 2005:3.
- TANE 1975. Tasa-arvoasian neuvottelukunta. Sukupuolten tasa-arvo koulutuksessa. Koulutuspoliittisen jaoston mietintö. Helsinki: Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 1975:2.
- Temmes, M. & Ahonen, P. & Ojala, T. 2002. Suomen koulutusjärjestelmän hallinnon arviointi. Helsinki: Opetusministeriön julkaisu 2002.

- Vehviläinen, M.-R. 1974. Sukupuoliroolit lasten päiväkodeissa. Helsinki: Valtioneuvosto.
- VN 1982. Pääministeri Kalevi Sorsan III hallituksen ohjelma 1982. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. [http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelmat/-/asset\\_publisher/62-paaministeri-kalevi-sorsan-iii-hallituksen-ohjelma?p\\_p\\_auth=95aP3VFm](http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelmat/-/asset_publisher/62-paaministeri-kalevi-sorsan-iii-hallituksen-ohjelma?p_p_auth=95aP3VFm). (Luettu 15.5.2015.)
- VN 1983. Pääministeri Kalevi Sorsan IV hallituksen ohjelma 11.5.1983. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. [http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelmat/-/asset\\_publisher/63-paaministeri-kalevi-sorsan-iv-hallituksen-ohjelma?p\\_p\\_auth=uEsuU6pQ](http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelmat/-/asset_publisher/63-paaministeri-kalevi-sorsan-iv-hallituksen-ohjelma?p_p_auth=uEsuU6pQ). (Luettu 15.5.2015.)
- VN 1987. Pääministeri Harri Holkerin hallituksen ohjelma 1987. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. [http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelmat/-/asset\\_publisher/64-paaministeri-harri-holkerin-hallituksen-ohjelma?p\\_p\\_auth=6sp2FRwi](http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelmat/-/asset_publisher/64-paaministeri-harri-holkerin-hallituksen-ohjelma?p_p_auth=6sp2FRwi). (Luettu 15.5.2015.)
- VN 1991. Esko Ahon hallituksen hallitusohjelma 1991. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. [http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelmat/-/asset\\_publisher/65-paaministeri-esko-ahon-hallituksen-ohjelma](http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelmat/-/asset_publisher/65-paaministeri-esko-ahon-hallituksen-ohjelma). (Luettu 4.4.2014.)
- VN 1995. Paavo Lipposen I hallituksen hallitusohjelma 1995. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. [http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelmat/-/asset\\_publisher/66-paaministeri-paavo-lipposen-hallituksen-ohjelma](http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelmat/-/asset_publisher/66-paaministeri-paavo-lipposen-hallituksen-ohjelma). (Luettu 6.8.2009.)
- VN 1999. Paavo Lipposen II hallituksen hallitusohjelma 1999. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. [http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelmat/-/asset\\_publisher/67-paaministeri-paavo-lipposen-ii-hallituksen-ohjelma](http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelmat/-/asset_publisher/67-paaministeri-paavo-lipposen-ii-hallituksen-ohjelma). (Luettu 6.8.2009.)
- VN 2003a. Anneli Jäätteenmäen hallituksen hallitusohjelma 2003. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/369535/hallitusohjelma-jaatteenmaki.pdf/f1016092-e36c-4a09-8e20-f1250e4ff063>. (Luettu 6.8.2009.)
- VN 2003b. Matti Vanhasen I hallituksen hallitusohjelma 2003. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/369117/hallitusohjelma-vanhanen.pdf/da627124-c0ee-4015-9642-197b11013c02>. (Luettu 4.4.2014.)
- VN 2003c. Hallituksen strategia-asiakirja 2003: Hallituksen poikkihallinnolliset politiikkaohjelmat ja politiikat. Helsinki: Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2003:14.
- VN 2005. Hallituksen strategia-asiakirja 2005. Hallituksen poikkihallinnolliset politiikkaohjelmat ja politiikat. Helsinki: Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2005:1.
- VN 2006. Ohjelmajohtaminen uudistaa hallituksen työskentelyn. Helsinki: Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2006:13.

- VN 2007a. Pääministeri Matti Vanhasen I hallituksen ohjelman seuranta. Helsinki: Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2007:6.
- VN 2007b. Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma 2007. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/368562/hallitusohjelma-vanhanen-II/2a27514c-b939-4bb6-9167-ce886c358dff>. (Luettu 15.8.2015.)
- VN 2011. Vaalikauden 2007–2011 hallituspolitiikan toteutuminen. Helsinki: Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2011:5.
- VN 2012. Valtioneuvoston periaatepäätöksessä hallituksen tasa-arvo-ohjelmasta 2012–2015. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://www.lapinletka.fi/media/Tasa-arvo-ohjelma%202012-2015.pdf>. (Luettu 4.4.2014.)
- VN 2015. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi. Hallituksen julkaisusarja 2015:13. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- VNS 2002. Valtioneuvoston selonteko kansalaisten suorasta osallistumisesta. VNS 3/2002 vp. [http://www.intermin.fi/download/31572\\_osallisuusselonteko\\_2002.pdf](http://www.intermin.fi/download/31572_osallisuusselonteko_2002.pdf). (Luettu 6.8.2009.)
- VNS 2010. Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. VNS 7/2010 vp. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:8.
- VTV 2010. Poliitiikkaohjelmat ohjauskeinona. Esimerkkinä Terveiden edistämisen ohjelma. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 2010:212.
- VVM & VN 2003. Poliitiikkaohjelmat hallitustyössä. Ohjelmajohtamisen uudistettu malli. Helsinki: Valtiovarainministeriö ja valtioneuvoston kanslia.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. OPEPRO selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 157–181.

## Kirjallisuus

- Aaltonen, J. & Sumelles, K. 2006. Opettajaksi opiskelevan mahdollisuudet vaikuttaa yliopistossa – menestystä ja tappioita yliopiston hallinnossa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–134.
- Ahonen, S. 2000. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisältöinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–32.
- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala ja A. Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuslaitoksen haasteena*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus - ja kehittämiskeskus, 19–32.
- Ahonen, S. 2006. Ovatko nuoret pettäneet demokratian – vai päinvastoin? Muutos nuorten kansalaisaktiivisuudessa kahden sukupolven välillä. Teoksessa I. Ahvenisto & K. Mäki (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen ajassa: Näkökulmia suomalaiseen kansalaisvaikuttamiseen suurlakosta 2000-luvulle*. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura, 249–270.
- Ahonen, S. & Rantala, J. 2005. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma yliopistojen opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus - ja kehittämiskeskus, 11–18.
- Alasuutari, P. 2009. The domestication of worldwide policy models. *Ethnologia Europaea* 39 (1), 66–71.
- Alasuutari, P. 2011a. The governmentality of consultancy and competition: The Influence of the OECD. Teoksessa G. Solinís & N. Baya-Laffite (toim.) *Mapping out the Research-Policy Matrix: Highlights from the First International Forum on the Social Science, Policy Nexus*. Paris: UNESCO Publishing, 147–165.
- Alasuutari, P. 2011b. *Laadullinen tutkimus 2.o. IV uudistettu painos*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. & Lampinen, M. 2006. OECD ja suomalainen projektiyhteiskunnan synty. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia*. Helsinki: Gaudeamus, 56–68.
- Alavaikko, M. 2006. Valtakunnallisen sosiaalipolitiikan loppu – keskitetystä ohjauksesta alueellisiin kehittämishankkeisiin. Teoksessa K. Rantala &

- P. Sulkunen (toim.) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 39–55.
- Alestalo, M. 1995. Yliopisto tulosnormien kahleissa. Teoksessa M. Wiberg (toim.) Yliopisto uusiksi! Aktiivitutkijoiden näkökulmia. Helsinki: Gaudeamus, 12–23.
- Andersen, N., Å. 2003a. Discursive Analytical Strategies: Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann. Bristol: Policy Press.
- Andersen, N., Å. 2003b. Polyphonic Organisations. Teoksessa T. Bakken & T. Hernes (toim.) Autopoietic Organization Theory. Drawing on Niklas Luhmann's Social Systems Perspective. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 151–182.
- Andersen, N., Å. 2003c. Undecidability of decision. Teoksessa T. Bakken & T. Hernes (toim.) Autopoietic Organization Theory. Drawing on Niklas Luhmann's Social Systems Perspective. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 235–258.
- Andersen, N., Å. 2008. Partnerships: Machines of possibilities. Bristol: Policy Press.
- Andersen, N., Å. 2010a. Luhmann as Analytical Strategist. Teoksessa J. René, A., Henkel & J., Rückert-John (toim.) Die Methodologien des Systems: Wie kommt man zum Fall und wie dahinter? Wiesbaden: VS Verlag, 97–117.
- Andersen, N., Å. 2010b. The Semantic Analytical Strategy and Diagnostics of Present. Teoksessa J. René, A., Henkel & J., Rückert-John (toim.) Die Methodologien des Systems: Wie kommt man zum Fall und wie dahinter? Wiesbaden: VS Verlag, 161–180.
- Andersen, N., Å. 2011. Who is Yum-Yum? A cartoon state in the making. *Ephemera. Theory & politics in organization*, 11 (4), 406–432.
- Andersen, N., Å. & Born, A., W. 2000. Complexity and Change: Two “Semantic Tricks” in the Triumphant Oscillating Organization. *Systemic Practice and Action Research*, 13 (3), 297–328.
- Andersen, N., Å. & Thygesen, N. T. 2004. Styringsteknologier i den selvudsatte organisation. *Tidsskriftet Grus*, 25 (73), 8–29.
- Arola, P. 2005. Pulpetista kansalaisyhteiskuntaan: kansalaisvaikuttaminen Viikin normaalikoulussa. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 63–73.
- Arola, P. 2007. Voiko koulun toimintakulttuuria kehittää? Teoksessa P., Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 52–68.
- Arola, P. & Sallila, P. 2007 (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura.



- Aroluoma, I. 2001. "Tunnilla ei tynpäsä". Luma-talkoot opetuskäytänteiden muuttajana 1996–1999. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Bateson, G. 1972. Steps to an ecology of mind. San Francisco: Chandler.
- van den Berg, M. 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 9. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Berg, P., Guttorm, H., Kankkunen, T., Kokko S., Kuoppamäki, A., Lepistö, J., Turkki, K., Väyrynen, L. & Lehtonen, J. 2011. Tytöille tyttömaista ja pojille poikamaista – yksilöllisten valintojen viidakossa? Sukupuolietietoisuus taito- ja taideaineiden opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Tasa-arvo- ja sukupuolietietoisuusopettajankoulutuksessa -projektin julkaisu. Helsinki: Helsingin yliopisto, 91–116.
- Blaschke, S. & Schoeneborn, D. 2006. The Forgotten Function of Forgetting: Revisiting Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Soziale Systeme*, 12 (1), 100–120.
- Blühdorn, I. 2000. An Offer One Might Prefer to Refuse: The Systems Theoretical Legacy of Niklas Luhmann. *European Journal of Social Theory*, 3 (3), 339–354.
- Borch, C. 2011. Niklas Luhmann. New York: Routledge
- Brunczel, B. 2010. Disillusioning Modernity. Niklas Luhmann's Social and Political Theory. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brunila, K. 2009a. Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 222. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19785/parastae.pdf>. (Luettu 8.8.2009.)
- Brunila, K., Heikkinen, M. & Hynninen, P. 2005. Monimutkaista mutta mahdollista. Hyviä käytäntöjä tasa-arvotyöhön. Kajaani: Oulun yliopiston Kajaanin yliopistokeskus. <http://www.kajaaninyliopistokeskus.oulu.fi/proj/womenit/Monimutkaistamuttamahdollista.pdf>. (Luettu 1.8.2015.)
- Brunila, K., Heikkilä, M., Hynninen, P., Jakku-Sihvonen, R., Lahelma, E., Sunnari, V., Virkkunen, H. & Lehtonen, J. 2011. Sukupuolietietoisuuden lisääminen opettajankoulutuksessa ja oppilaitoksissa opetushallinnon ja projektien tavoite. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto, 9–33.

- Brunell, V. & Törmäkangas, K. (toim.) 2002. Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Cochran-Smith, M. 2003. Teacher education's Bermuda triangle. *Dicotomy, Mythology, and Amnesia. Journal of Teacher Education*, 54 (4), 275–279.
- Cuban, L. 1999. How Scholars Trumped Teachers. *Change Without Reform in University Curriculum, Teaching, and Research, 1890–1990*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Delanty, G. 1998. 'The idea of the university in the global era: from knowledge as an end to an end of knowledge'. *Social Epistemology*, 12 (1), 3–25.
- Eränpalo, T. 2012. Onko kuva suomalaisnuorten yhteiskunnallisesta passiivisuudesta harhaa? *Kasvatus ja aika*, 6 (1). [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page\\_id=459](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=459). (Luettu 1.3.2013.)
- Eräsaari, L. 2002. Julkinen tila ja valtion yhtiöittäminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Eräsaari, R. 2007. Konteksti. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 149–170.
- Eräsaari, R. 2013. Ilmiö muuttaa kaiken – Niklas Luhmannin systeemiteoria ja ilmiöiden maailma. Teoksessa J. Jalava (toim.) *Yhteiskunnan järjestelmät. Niklas Luhmannin ajattelu*. Helsinki: Gaudeamus. 21–39.
- Hakala, J., Kaukonen, E., Nieminen, M. & Ylijoki, O.–H. 2003. *Yliopisto. Tieteen kehdosta projektimyllyksi. Yliopistollisen tutkimuksen muutos 1990-luvulla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hansen, P. 2006a. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen väliarviointi toimijoiden näkökulmasta. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 26–38.
- Hansen, P. 2006b (toim.) *Katsaus kansalaisvaikuttamista käsitteleviin opinnäytetöihin*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa hankkeen loppuraportti*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämis-keskus.
- Hansen, P. 2010. Toiveet, todellisuus ja itsekuvauksen ongelma: opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden tarkastelua Niklas Luhmannin systeemiteorian valossa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–128.

- Hansen, P. & Rantala J. 2007. Kansalaisvaikuttamishankkeen jäljet opettajankoulutuksessa. Teoksessa. K. Merenluoto, A. Virtanen & P. Carpela (toim.) Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet: ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 147–153.
- Hansen, P. & Rantala J. 2009. The challenge of developing civic activity instruction in Finnish teacher education: a review of the results of the citizenship and civic activity project for teacher training. *Citizenship, social and economics education: an international journal*, 8 (2/3), 144–151.
- Harinen, P. 2000. Valmiiseen tulleet – Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 11.
- Harju, A. 2003. Yhteisellä asialla. Kansalaistoiminta ja sen haasteet. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, M., Ikävalko, E., Naskali, P., Palmu, T., Rönkä, A., R., Soininen, M. & Lehtonen, J. 2011. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelulla kohti oikeudenmukaisia käytäntöjä yliopistojen ja oppilaitosten työ- ja opiskeluyhteisöissä. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto, 164–177.
- Helenius, B., Hämäläinen, E. & Tuunainen, J. 1996. (toim.) Kohti McDonalds yliopistoa? Helsinki, Tammi.
- Hernes, T. & Bakken, T. 2003a. Introduction: Niklas Luhmann`s autopoietic theory and organization studies – a space of connections. Teoksessa T. Bakken & T. Hernes (toim.) Autopoietic Organization Theory. Drawing on Niklas Luhmann's Social Systems Perspective. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 9–21.
- Hernes, T. & Bakken, T. 2003b. Implications of Self-Reference: Niklas Luhmann's Autopoiesis and Organization Theory. *Organization Studies* 24 (9), 1511–1535.
- Hogson, D. E. 2004. Project work: The legacy of bureaucratic control in the post-bureaucratic organization. *Organization*, 11 (1), 81–100.
- Hovi, R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus. Ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustelujen muutokset suomalaisissa koulutusmietinnöissä 1860-luvulta 1980-luvun lopulle. Turku: Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 73.
- von Humboldt, W. 1990. Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 56–68.
- Hutter, M. 2001. Structural Coupling between Social Systems: Art and the Economy as Mutual Sources of Growth. *Soziale Systeme*, 7 (2), 290–313.

- Hynninen, P. & Lahelma, E. 2008. Tasa-arvoisuutta ja sukupuolitietoisuutta opettajankoulutukseen. *Kasvatus* 39 (3), 283–288.
- Hynninen, P., Juutilainen, P.-K., Nummenmaa, A., R. & Lehtonen, J. 2011, Oppilaanohjaus sukupuoli- ja aineiden opettajien haastajana. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 117–128.
- Härkönen, U., Lappalainen, S., Nummenmaa, A.-R., Ylitapio-Mäntylä, O. & Lehtonen, J. 2011. Muisteluja sukupuolen näkymättömyydestä ja sukupuolitapaisuuksista. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen*. Helsinki: Helsingin Yliopisto, 85–89.
- IEA/CIVICS 2001. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://www.jyu.fi/ktl/civicsIII/>. (Luettu 30.10.2007.)
- Jalava, J. 2013. Systeemitieteellisen organisaatiokonseption toiminta ja haasteet. Teoksessa J. Jalava (toim.) *Yhteiskunnan järjestelmät*. Niklas Luhmannin ajattelu. Helsinki: Gaudeamus, 100–114.
- Jalava, J. & Kangas R. 2013a. Niklas Luhmannin systeemitheoria ja tieteellinen ajattelu. Teoksessa J. Jalava (toim.) *Yhteiskunnan järjestelmät*. Niklas Luhmannin ajattelu. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.
- Jalava, J. & Kangas R. 2013b. Kommunikaatio, yhteiskunnan eriytyminen ja osasysteemien merkitys. Teoksessa J. Jalava (toim.) *Yhteiskunnan järjestelmät*. Niklas Luhmannin ajattelu. Helsinki: Gaudeamus, 40–59.
- Jauhiainen, A., Keskinen, S., Mikkilä, M., Vuorio-Lehti, M. 1998. (toim.) *Onko sukupuolella väliä?* Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:61.
- Jauhiainen, A., Kovalainen, P., Laiho, A., Naskali, P., Syrjäläinen, E., Vidén, S. & Lehtonen, J. 2011. Sukupuoliosaaminen osaksi opettajankoulutusta? Tiedon ja koulutuksen puutteita, vastarintaa ja muutoksen halua. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 34–41.
- Jauhiainen, A., Kovalainen, M., & Laiho, A. 2012. Työsarkaa riittää. Opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Turku: Turun yliopiston julkaisuja A213.
- Julkunen, R. 2010. Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.
- Jönnhill, J. I. 2003. Communication with Decisions as Medium and Form – Some Notes on Niklas Luhmann's Theory of Organization. Teoksessa T. Bakken & T. Hernes (toim.) *Autopoietic Organization Theory. Drawing on Niklas Luhmann's Social Systems Perspective*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 23–30.

- Kalalahti, M & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus ja aika*, 6 (1), 39–55. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=460](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=460). (Luettu 5.10.2013.)
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006: Mukautujista aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Kangas, R. 1995. Niklas Luhmannin (postmoderni?) superteoria. Teoksessa K. Rahkonen (toim.) *Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset*. Helsinki: Gaudeamus, 217–253.
- Kankare, I. 2006. Syntinen liitto – arviointi ja Euroopan sosiaalirahaston itse aiheutettu monimutkaisuus. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia*. Helsinki: Gaudeamus, 121–142.
- Kantasalmi, K. 2008. Yliopistokoulutuksen avoimuus ja refleksiivisyys. Suomalaisen yliopistoaikeuskoulutuksen rakenteistumisen analyysia. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 215. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19889/yliopist.pdf?sequence=2>. (Luettu 1.8.2014.)
- Kantasalmi K. 2013. Kasvatuksen ja koulutuksen systeemirajat funktionaalisesti eriytyneessä yhteiskunnassa. Teoksessa J. Jalava (toim.) *Yhteiskunnan järjestelmät. Niklas Luhmannin ajattelu*. Helsinki: Gaudeamus, 209–235.
- Kantasalmi, K. 2015. University and the contingencies in politics of research, development and innovations: Finnish reform of doctoral schools and doctoral programs. Teoksessa I. Langemeyer, M. Fischer & M. Pfadenhauer (toim.) *Epistemic and learning cultures: wohin sich Universitäten entwickeln*. Weinheim: Beltz Juventa, 115–137.
- Kauko, J. 2011. Korkeakoulupolitiikan dynamiikat Suomessa. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 239. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Keiding, T., B. & Qvortrup, A. 2014. *Systemteori og didaktik*. København: Hans Reitzel.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.
- King, M. & Thornhill, C. 2003. *Niklas Luhmann's Theory of Politics and Law*. New York: Palgrave.
- Kivinen, O., Hovi, R. & Rinne, R. 1989. Koulutusmietinnöt ja komitealaitos Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. *Hallinnon tutkimus*, 8 (2): 136–143.
- Koskiahho, B. 2015. Tehdään enemmän vähemmällä. Kansalainen ja kansalaisyhteiskunta sosiaalipolitiikan voimavarana. *Yhteiskuntapolitiikka*, 80 (1): 54– 62.

- Koskinen, K. U. 2010. Organisational memories in project-based companies: an autopoietic view. *Learning Organization*, 17 (2), 149–162.
- Kouhia, A. & Tammi, T. 2014. Akateemisen kapitalismin uusliberaali tutkijajäsenasubjektin kasvatustieteellisessä tohtorikoulutuksessa. *Kasvatus ja aika*, 8 (2), 22–39. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=619](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=619). (Luettu 18.6.2015.)
- Knudsen, M. 2006. Autolysis Within Organizations: A Case Study. *Soziale Systeme*, 12 (1), 79–99.
- Knudsen, M. 2007. Structural Couplings Between Organizations and Function Systems Looking at Standards in Health Care. *Cybernetics & Human Knowing*, Volume 14 (2–3), 111–131.
- Knudsen, M. 2010. Surprised by Method: Functional Method and Systems Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 11 (3). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1003122>. (Luettu 1.6.2014.)
- Knudsen, M. 2014. Metodisk overrasket: Om systemteori og funktionel metode. Teoksessa G. Harste & M. Knudsen (toim.) *Systemteoretiske Analyser: At anvende Luhmann*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskabernes, 19–40.
- Kurunmäki, K. 2007. Vertailu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 74–92.
- Kuusela, H. & Ylönen, M. 2013. Konsulttidemokratia. Miten valtiosta tehdään tyhmä ja tehoton. Helsinki: Gaudeamus.
- Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura. *Bibliotheca Historica* 37. <http://elektra.helsinki.fi/bk/951710/1999/taistel.pdf>. (Luettu 1.1.2014.)
- Labaree, D., F. 2000. Educational researchers. Living with a Lesser Form of Knowledge. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge & J. Møller (toim.) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, 55–75.
- Labaree, D., F. 2008. An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J.D. McIntyre (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts*, 3rd ed. Washington, DC: Association of Teacher Educators, 290–306.
- Lahelma, E., Hakala, K., Hynninen, P & Lappalainen, S. 2000. Too few men? Analysing the discussion on the need for more male teachers. *Nordisk pedagogik* 20 (3), 129–138.
- Lahelma, E., Linnanmäki, K. Palmu, T., Tainio, L., Sunnari, V. & Lehtonen, J. 2011 Sukupuolen haasteet peruskoulussa sekä luokan- ja aineenopetta-

- jien työssä. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto, 64–78.
- Lahelma, E. & Hynninen, P. 2012. Gender equality in Finnish teacher education – with reflections on Nordic and European collaboration. Teoksessa T. Strand & M. Roos (toim.) Education for Social Justice, Equity and Diversity: An Honorary Volume for Professor Anne-Lise Arnesen. Berlin: Lit Verlag, 109–130.
- Lahelma, E. 2006. Gender Perspective: A Challenge for Schools and Teacher Education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi, H. (toim.) Research-based Teacher Education in Finland – Reflection by Finnish Teacher Educators. Research in Educational Sciences 25. Finnish Educational Research Association. Turku: Finnish Educational Research Association, 203–213.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lahelma, E. 2011a. Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. Kasvatus 42 (1), 90–95.
- Lahelma, E. 2011b. Gender Awareness in Finnish Teacher Education: an Impossible Mission? Education Inquiry, 2 (2), 263–276.
- Lahelma, E. 2014. Troubling discourses on gender and education. Educational Research, 56 (2), 171–183.
- Laiho, A. 2013. Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. Kasvatus ja aika, 7 (4), 27–44. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page\\_id=582](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=582). (Luettu 1.4.2014.)
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–32.
- Lambert, P. 2005. Hankkeelle kirjoitussuunnitelma. Kever-verkkolehti 4.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Larsen, J. E. 2005. The active society and activation policy. Teoksessa J., G. Andersen, A.-M. Guillemard, P., H. Jensen & B. Pfau-Effinger (toim.) The changing face of welfare: consequences and outcomes from a citizen perspective. Bristol: Policy Press, 135–150.

- Lee, D. 2007. Observing Communication: Niklas Luhmann and the Problem of Ethnography. *Soziale Systeme*, 13 (1+2), 454–465.
- Lehtonen, J. 2011. Sukupuoli opettajankoulutukseen liittyvässä tutkimuksessa. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto, 178–238.
- Lehtonen, J. 2011 (toim.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 214–227.
- Luhmann, N. 1977. Differentiation of Society. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens De Sociologie*, 2 (1), 29–53.
- Luhmann, N. 1990. Political theory in the welfare state. Berlin: de Gruyter.
- Luhmann, N. 1992. Operational Closure and Structural Coupling: The Differentiation of the Legal System. *Cardozo Law Review* 13: 1419–1441.
- Luhmann, N. 1993. Risk: A sociological theory. New York: Walter de Gruyter.
- Luhmann, N. 1995a. Social systems. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, N. 1995b. The Paradox of Observing Systems. *Cultural Critique*, 31 (2), 37–55.
- Luhmann, N. 1996. The Cognitive Program of Constructivism and a Reality that Remains Unknown. Teoksessa L. Cahoone (toim.) From modernism to postmodernism. An Anthology. II edition. Oxford: Blackwell Publishers Inc, 496–511.
- Luhmann, N. 1997. Limits of Steering. *Theory, Culture, & Society*, 14 (1), 41–57.
- Luhmann, N. 2002. I see something You don't see. Teoksessa W. Rasch (toim.) Theories of Distinction: Redescribing the Description of Modernity. Stanford: Stanford University Press, 155–168.
- Luhmann, N. 2004. Ekologinen kommunikaatio. Helsinki, Gaudeamus
- Luhmann, N. 2006. Samfundets uddannelsessystem. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. & Schorr K., E. 2000. Problems of reflection in the system of education. Munster/New York: Waxmann.
- Löfström, J. 2005. Nuoret kansalaiset, epikuros ja eupatheia. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 47–52.
- Mahoney, J. 2000. Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society* 29 (4), 507–548.



- Mikkola, A. 2006. Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–59.
- Määttä, K. & Turunen, A.-L. 1991. *Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Määttä, M. & Kalliomaa-Puha, L. 2006. Sopivaksi kasvattava yhteiskunta. Teoksessa K. Rantala ja P. Sulkunen (toim.) *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia*. Helsinki: Gaudeamus, 179–193.
- Määttä, J. & Penttinen E. 2005. Oppilaiden kansalaisvaikuttamisen mahdollisuudet. Teoksessa K. Nukarinen (toim.) *Norssi tutkii ja kehittää*. Jyväskylä: Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 8, 87–94.
- Nassehi, A. 2005. Organisations as decision machines: Niklas Luhmann's theory of organized social systems. Teoksessa C. Jones & R. Munro (toim.) *Contemporary Organization Theory*. Oxford: Blackwell, 179–191.
- Nieminen, M. 2004. Lähtökohtia yliopistojen kolmannen tehtävän tarkasteluun. Teoksessa K. Kankaala, E. Kaukonen, P. Kutinlahti, T. Lemola, M. Nieminen & J. Välimaa. *Yliopistojen kolmas tehtävä*. Helsinki: Edita Publishing Oy, 1–42.
- Norema, A. Pietilä, P. & Purtonen, T. 2010. Pipot tiedot tiellä. Sukupuolihuomioita opettajankoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Novak, J. M. 1994 (toim.) *Democratic Teacher Education. Programs, Processes, Problems and Prospects*. New York: State University of New York Press.
- Ojanen, S. 1979. Opettajan sukupuoli alkuopetuksessa – miesopettajan merkitys poikaoppilaille. Joensuu: Joensuun korkeakoulun Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita 16.
- Okkonen, V. 2012. Vapaan koulutuksen tukisäätiön perustaminen ja yhteiskunnallinen muutos. *Kasvatus ja aika*, 6 (3), 25–39. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=488](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=488). (Luettu 1.6.2014.)
- Onnismä, E.-L., Paananen, M. & Lipponen, L. 2014. Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus ja aika*, 8 (2), 6–21. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page\\_id=618](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=618). (Luettu 1.6.2015.)
- Paakkunainen, K. 2006. Nuorisoryhmien poliittinen retoriikka yhteiskuntapoliittisen opetuksen haasteena. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 120–170.
- Palola, E. & Savio, A. & Rintala, T. 2010. Elämää kumppanuusvaltiossa. Teoksessa S. Hänninen, E. Palola & M. Kaivonurmi (toim.) *Mikä meitä jakaa? Sosiaalipolitiikkaa kilpailuvaltiossa*. Helsinki: Terveystieteiden ja Hyvinvoinnin laitos, 53–82.
- Palonen, K. 2009. "Demokratiapolitiikka" demokratian epäpolitisointia. *Politiikka*, 51 (2), 146–150.

- Qvortrup, L. 2005. Society's Educational System - An introduction to Niklas Luhmann's pedagogical theory. Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning, 1 (1). <http://www.seminar.net/files/LarsQvortrup-Society'sEdSystem.pdf>. (Luettu 5.8.2014.)
- Raatikainen, E. 2011. Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia 236. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Raiki, S. 2013. Modernin yhteiskunnan tiede. Teoksessa J. Jalava (toim.) Yhteiskunnan järjestelmät. Niklas Luhmannin ajattelu. Helsinki: Gaudeamus, 209–235.
- Rantala, J. & Siikaniva, A. 2005 (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Rantala, J. & Hansen P. 2006. Kansalaisvaikuttamishankkeen vaikuttavuus opettajankoulutuksessa – vuoden 2005 toiminnan tarkastelua. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 11–25.
- Rantala, J. & Salminen, J. 2006 (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 39–66.
- Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J. & Hansen, P. 2009. Yliopisto-opetukselle sen ansaitsema arvostus. Kasvatus ja aika, 3 (4), 43–47. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=313](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=313). (Luettu 8.1.2010.)
- Rantala, J., Salminen, J. & Sääntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–76.
- Rantala, K. & Sulkunen P. 2006. Esipuhe. Teoksessa. K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) Projektityhteiskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 7–14.
- Rautiainen, M. 2005. Tutki, toimi ja vaikuta - Lähtökohtia aktiivisen kansalaisuuden ja kansalaisvaikuttamisen käsittelylle opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Rantala, & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 53–64.

- Rautiainen, M. 2006a. Politikointi opettajanopinnoissa – yrityksiä ymmärtää ryhmää yhteisössä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 82–87.
- Rautiainen, M. 2006b. Tradition vangit – onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–204.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio: julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 128.
- Robertson, E. 2008. Teacher Education in a Democratic Society: Learning and Teaching the Practices of Democratic Participation. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser ja J. McIntyre (toim.) The Handbook of Research on Teacher Education, 3rd edition: New York: Taylor & Francis Group and The Association of Teacher Educators, 27–44.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätketyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Saarinen, A., Salmenniemi, S. & Keränen, H. 2014. Hyvinvointivaltiosta hyvinvoivaan valtioon: Hyvinvointi ja kansalaisuus suomalaisessa poliittisessa diskurssissa. Yhteiskuntapolitiikka, 79 (2), 605–618.
- Salminen, J. & Sääntti, J. 2012. Akateemisen yleisdidaktiikan vaikea ja lyhyt historia 1960-luvulta 2000-luvulle. Kasvatus ja aika, 6 (2), 5–20. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=472](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=472). (Luettu 22.4.2013.)
- Seidl, D. 2003. Organisational identity in Luhmanns` s theory of social systems. Teoksessa T. Bakken & T. Hernes (toim.) Autopoietic Organization Theory. Drawing on Niklas Luhmann`s Social Systems Perspective. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 123–150.
- Seppänen–Järvelä, R. 2004. Projekti – kehittämisen kehto vai musta aukko? Yhteiskuntapolitiikka, 69 (3), 251–259.
- Siikaniva, A. 2005. Katsaus vuonna 2004 järjestettyihin aluekokouksiin. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 11–18.
- Silvennoinen, M. 1997. Omia kokemuksia. Teoksessa O.-P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A., Mikkola & M. Silvennoinen (toim.) Miehiä kouluun. Helsinki: WSOY, 111–144.

- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo - Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 53–73.
- Sitomaniemi–San, J. 2015. Fabricating the teacher as researcher. A genealogy of academic teacher education in Finland. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium* 157. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sjöblom, S. 2006. Kohti projektitoitunutta julkishallintoa. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) Projektityhteiskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 71–86.
- Stenius, H. 2003. Kansalainen. Teoksessa M. Hyvärinen, J. Kurunmäki, K. Palonen, T. Pulkkinen ja H. Stenius (toim.) Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Jyväskylä: Vastapaino.
- Stichweh, R. 2003. Differentiation of Scientific Disciplines: Causes and Consequences. *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*. Paris: Unesco. [https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/23\\_stwdisciplines.eolss.pdf](https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/23_stwdisciplines.eolss.pdf). (Luettu 8.8.2010.)
- Stäheli, U. 1997. Exorcising the Popular Seriously: Luhmann's Concept of Semantics. *International Review of Sociology*, 7 (1), 127–145
- Sulkunen, P. 2006. Projektityhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa K. Rantala. & P. Sulkunen (toim.) Projektityhteiskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 17–38.
- Sunnari, V. 1997. "Can it really mean us?" Nord-Lilia project in Oulu, Finland. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 97. Oulu: Oulun yliopisto.
- Suutarinen, S. 2000. Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–126.
- Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa V. Brunell ja K. Törmäkangas (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.
- Suutarinen, S. 2006a. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–98.
- Suutarinen, S. 2006b. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–124.

- Suutarinen, S. 2006c. Oppilaskunnat ja nuoret vaikuttajat tulevat – oletko valmis? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–9.
- Suutarinen, S. 2008. Vapaan koulutuksen tukisäätiö – koulukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. *Kasvatus ja aika*, 2 (2), 29–52. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page\\_id=114](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=114). (Luettu 15.8.2012.)
- Syrjäläinen, E. & Värri, V.-M. 2004. Opettajuudesta, opettajan koulutuksesta ja kasvatustieteen rekonseptualisoinnista. *Tiedepolitiikka*, 29 (2), 29–32.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M. & Eronen, A. 2005. Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen. *Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen alkuraportti*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. ”Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa” – Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 39–66.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A., Värri, V.-M. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M. & Eronen, A. 2006. Saako opettaja ostaa saunakaljan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–146.
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–40.
- Säntti, J. & Salminen, J. 2012. Luokkahuonedidaktiikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin. *Kasvatus*, 43 (1), 20–30.
- Säntti, J., Rantala, J., Salminen, J. & Hansen, P. 2014. Bowing to science, Finnish teacher education turns it back on practical schoolwork. *Educational Practice and theory*, 36 (1), 21–41.
- Sørensen, E. 2006. Metagovernance: The Changing Role of Politicians in Processes of Democratic Governance. *American Review of Public Administration*, 36 (1), 79–97.
- Tammi, T., Raisio, H., & Ollila, S. 2014. Oppilaitokset ja deliberatiivisen demokratian reunaehdot: Opiskelijoiden kokemuksia kolmesta kansalaisraadista. *Kasvatus*, 45 (3), 228–241.

- Tanhua, I. 2012. Sukupuolten tasa-arvon hyvät käytännöt. Tasa-arvohankkeiden hyviä käytäntöjä seitsemästä teemasta. [http://www.tem.fi/files/33925/VALTAVA\\_sukupuolten\\_tasa-arvon\\_hyvät\\_kaytannot\\_www.pdf](http://www.tem.fi/files/33925/VALTAVA_sukupuolten_tasa-arvon_hyvät_kaytannot_www.pdf). (Luettu 15.8.2014.)
- Temmes, M. 2003. Valtionhallinto – jatkuvuutta ja muutosta. Teoksessa P. Saukkonen (toim.) Paikkana politiikka. Tietoa ja tulkintoja Suomen poliittisesta järjestelmästä. Acta Politica: 26. Helsingin yliopiston yleisen valtio-opin laitos.
- Treuthardt, L. 2005. Tulosohejaus yliopistossa – muotia ja seurustelua. Teoksessa H. Aittola & O. Ylijoki. (toim.) Tulosohejattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 207–226.
- Tække, J. & Paulsen, M. 2010. Luhmann and the media. *MedieKultur*, 49, 1–10.
- Ursin, J. & Saarinen, T. 2013. Vallitsevia ja nousevia lähestymistapoja korkeakoulupolitiikan muutoksen tutkimukseen. *Tiedepolitiikka*, 38 (1), 7–16.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Van Assche, K. & Verschraegen, G. 2008. The Limits of Planning: Niklas Luhmann's systems theory and the analysis of planning and planning ambitions. *Planning Theory*, 7 (3), 263–283.
- Vanderstraeten, R. 2000. Luhmann on socialization and education. *Educational theory*, 50 (1), 1–23.
- Vanderstraeten, R. 2002. The Autopoiesis of Educational Organizations: The Impact of the Organisational Setting on Educational Interaction. *Systems Research and Behavioural Science*, 19 (3), 243–253.
- Vanderstraeten, R. 2004. The Differentiation of the Educational System. *Sociology*, 38 (2), 255–272.
- Vidén, S. & Naskali, P. 2010. Sukupuolitietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 22. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Virta, A. 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–85.
- Virta, A. 2006. Kansalaisen osallistumiskanavat yhteiskuntaopin kirjojen kuvaamina. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 96–107.
- Virtanen, J., H., K. 2006. Kansalaisvaikuttamisella kouluun kohdistettuja sääntöjä vastaan. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansal-

- aisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 108–113.
- Virtanen, M. 2013. Muotoutuva teoria, muotoutuvat tutkimustavat. Teoksessa J. Jalava (toim.) Yhteiskunnan järjestelmät. Niklas Luhmannin ajattelu. Helsinki: Gaudeamus. 79–99.
- Virtanen, M. 2015. Systeemiteoreettisia askelmerkkejä nyky-yhteiskuntaan. Tutkielma systeemiteoreettisesta yhteiskuntateoriasta ja sen metodologisesta käytöstä. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Vuorenperä, J. 2003. Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle. Rauman opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja C:199. Turku: Turun yliopisto.
- Välimaa, J. 2004. Kolmas tehtävä korkeakoulutuksessa: tavoitteena joustavuus ja yhteistyö. Teoksessa K. Kankaala, E. Kaukonen, P. Kutinlahti, T. Lemola, M. Nieminen & J. Välimaa. Yliopistojen kolmas tehtävä. Helsinki: Editat Publishing Oy, 43–68.
- Välimaa, J. & Neuvonen-Rauhala M.-L. 2006. Luhmann, Bourdieu ja korkeakoulutus. Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 29–65.
- Värri, V.-M. 2004. Opettajankoulutus kasvatuksen, katsomuksen ja vastakulttuurin ohjelmana. Tiedepolitiikka, 29 (2), 23–28.
- Weiner, G. 2000. A Critical Review of Gender and Teacher Education in Europe, Pedagogy, Culture & Society, 8 (2), 233–248.
- Wiberg, M. 1994 Valta pois opiskelijoilta! Kanava, 22 (5), 303–305.
- Wiberg, M. 1995. Yliopisto-ongelmat. Teoksessa M. Wiberg (toim.) Yliopisto uusiksi! Aktiivitutkijoiden näkökulmia. Helsinki: Gaudeamus, 12–23.
- Yliaska, V. 2010. Hajautuiko valtion valta? New Public Management ja hallinnon murros (1983–1993). Yhteiskuntapolitiikka, 75 (4), 361–376.
- Ylijoki, O. & Aittola, H. 2005. Johdanto: Hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa H. Aittola, & O. Ylijoki (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.
- Ylä-Anttila, T. & Jalava, J. 2013. Poliitiikka: funktiojärjestelmä vai joukko historiallisia prosesseja? Teoksessa J. Jalava (toim.) Yhteiskunnan järjestelmät. Niklas Luhmannin ajattelu. Helsinki: Gaudeamus, 279–287.

# Liitteet

LIITE 1. Eduskunnan täysistunnossa (PTK 38/2002 vp) esitetyt näkemykset kansalaisten poliittisen osallistumisen vähentymisen syistä.

Syy nykytilanteeseen/ näkökulma	Puolue
<b>A. Hallinnolliset muutokset johtaneet demokratian kriisiin</b> EU ja globaali talousintegroituminen ovat heikentäneet kansalaisten koke- musta omista vaikuttamismahdollisuuksistaan Muuttoliike vähentänyt kiinnostusta vaikuttaa uudella paikkakunnalla Paikalliset päättäjät eivät ole kantaneet vallan mukana tuomaa vastuuta Kunnallishallinnon tehostamistoimet ovat johtaneet demokratiavajeeseen (valtuustojen sivuuttaminen) Keskushallintoa on paisutettu Virkamiesvaltaistuminen Kunnallisen palvelutuotannon liikelaitostaminen Kunnilla ei ole ollut riittävästi uskallusta kehittää palveluntuotantoaan	MIN. KD, Ps, RKP,  SDP SDP, Kesk. MIN. Kok., Ps. MIN. KD, Ps. RKP, Kesk. SDP MIN. Vas. Kok.
<b>B. Osallisuuden ja osallistumisen kasautuminen yhteiskunnassa har-            voille</b> Syrjäytyneet eivät äänestä, Riski ääriilikkeistä Kansalaiset muuttuvat toimenpiteiden kohteiksi Rikkaat ottavat vallan Sukupolvien epätasa-arvo Nuoret eivät ole kiinnostuneet äänestämisestä eikä politiikasta Teknologian kehitys ja ikäihmisten riski jäädä ulos	Kesk. SDP Vas. Vas. SDP, Kesk. MIN, Vas., KD, Kok. SDP, Ps. KD
<b>C. Taloushyöty ja yksilökeskeistyminen syynä vähäiseen kiinnostuk-            seen yhteisistä asioista</b>	RKP, KD
<b>D. Median luoma kuva politiikasta herättää epäluottamusta</b>	KD., Kesk.
<b>E. Poliittisten jännitteiden katoaminen</b> Yhteiskunnan sosiaaliset epäkohdat tasoittuneet, "kaikki hyvin" Liian leveät hallituspohjat ja konsensus -ajattelu Mielipide-eriäväisyydet kadonneet ja epäselventyneet Kunnallispolitiikan yksipuolueistuminen	Kok., RKP Kesk. SDP, RKP Ps.



LIITE 2. Eduskunnan täysistunnossa (PTK 38/2002 vp) esitetyt ehdotukset kansalaisten poliittisen osallistumisen kehittämiseksi.

Ratkaisu nykytilanteeseen	puolue
<b>A. Hallintokulttuurin muutos:</b> Keskustelun lisääminen päättäjien ja kuntalaisten välillä esimerkiksi tietotekniikka-avusteisesti ja unohtamatta vanhempaa sukupolvea Keskushallintoa ja sen ohjaavuutta tulee vähentää. Päätöksenteon tehostaminen ja palveluiden uudenlaisten tuotantomallien kehittäminen Toiminnan tarkasteleminen taloudellisuuden lisäksi myös kuntalaisten osallisuuden kannalta; Valtuuston alaan kuuluvat aloitteet olisi käsiteltävä valtuustossa. Kansalaisjärjestöt mukaan päätöksentekoon (niin paikallisesti kuin globaalistikin)	MIN., KD, Vas. Kesk., Kok. SDP MIN., (Kok.) MIN. Vihr. Vihr. Vas., Kok.
<b>B. Lasten ja nuorten osallisuuden vahvistaminen:</b> Lapsi- ja nuorisovaltuustot Täysi-ikäisyysvaatimusten tarkastaminen Koulujen osallisuus- ja osallistumiskulttuurin vahvistaminen (esim. OPS muutos) Opettajien täydennyskoulutus	MIN. SDP, Vihr. Vas. MIN. SDP, KD KOK. Vas.
<b>C. Perhepolitiikka vastapainona yksilökeskeisyydelle</b>	KD.
<b>D. Median ja politiikan välisen luottamuksen rakentaminen</b>	KD.,
<b>E. Puolueiden vastuullistaminen:</b> Valta on valtuustoilla silloinkin kun ne delegoivat sitä virkamiehille	MIN: Kok., Ps. KD., SDP.
<b>F. Lainsäädäntö</b> Antaa riittävän pohjan, ei muutostarvetta lähtökohtaisesti, mutta toteuttamisessa pitää olla rohkeutta Tarve tarkastaa ja muuttaa lainsäädäntöä esim. kunnallisen maankäyttölain (27§ ja 28§) osalta	Kok. KD., Kesk MIN. SDP, Vas. Vihr., Ps.

